



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중국인 중·고급 학습자의
한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 연구
-문어 산출 과제 수행 분석을 토대로-

2019년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
한 비 하
(韓飛霞, HAN FEIXIA)

중국인 중·고급 학습자의
한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 연구
-문어 산출 과제 수행 분석을 토대로-

지도교수 김호정




이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2019년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
한비하
(韓飛霞, HAN FEIXIA)

한비하의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2019년 6월

위원장	구본관	
부위원장	민현식	
위원	김호정	

국 문 초 록

본 연구는 중국인 중·고급 한국어 학습자를 대상으로 하여 과제 유형에 따른 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보고, 이 결과를 바탕으로 교육적 시사점을 탐색하는 것을 목적으로 한다.

한국어는 교착어로서 조사가 발달되어 있다. 그중에서 보조사 ‘은/는’은 복잡하고 다양한 의미·기능을 지니고 있기 때문에 한국어 학습자들이 이를 습득하는 데 많은 어려움을 겪으며 잦은 오류를 발생시킨다. 특히 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’가 같은 주어 표시의 문법 형태로 인식되어 두 조사 간의 ‘대치’ 현상이 높은 변이율로 나타나고 있다. 그런데 보조사 ‘은/는’은 해당 문장의 맥락에 따라 달리 선택되는 특성이 있어서 학습자들이 단순히 ‘은/는’의 의미·기능을 외우기만 해서는 문제를 해결할 수 없다. 따라서 상황 맥락에 따른 보조사 ‘은/는’의 의미적 특징을 습득할 수 있도록 하는 교육이 필요하다.

그간 한국어교육에서 학습자의 보조사 ‘은/는’과 관련된 연구는 주로 ‘은/는’의 의미·기능 고찰, 다른 언어와의 대조 분석, 혹은 숙달도별, 언어권별 학습자의 작문이나 설문 자료를 통한 오류 분석에 치중되어 왔다. 이에 본 연구에서는 빈칸 채우기와 글쓰기 과제를 통해 중국인 중·고급 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 밝히는 데 목적을 두었다. 이어 양상 분석 결과를 토대로 문어 산출 과제를 활용한 ‘은/는’의 교육 방안을 제안해 보고자 하였다.

본고의 구성은 다음과 같다. I 장에서는 연구의 목적과 필요성을 밝히고 한국어교육에서 보조사 ‘은/는’과 관련된 선행연구를 검토하여 기존 연구의 한계점을 지적하며 본 연구의 연구 문제를 설정하였다.

II 장에서는 두 가지 문어 산출 과제 수행 결과를 살펴보기 위하여 본 연구와 관련된 이론적 배경을 고찰해 보았다. 먼저 제2언어 습득과 학습자 중간언어에 대해 살펴보고 ‘은/는’ 습득의 영향 요인을 규명하였다. 이어서 보조사 ‘은/는’의 의미·기능을 재분석하고 ‘은/는’에 대한 의미·

기능을 분류하여 세분화하였다. 그리고 현재 한국어교육 현장에서 ‘은/는’이 어떻게 교수되고 있는지를 알아보기 위해 한국과 중국에서 가장 널리 사용되고 있는 한국어 교재들을 선정하여 분석하고, 교재에 제시된 ‘은/는’에 관한 문제점을 밝혔다. 다음으로 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보기 위해 기존 연구에서 다루었던 ‘은/는’의 사용 양상과 말뭉치를 바탕으로 ‘대치’, ‘생략’, ‘과잉’과 같은 사용 양상을 정리하였다. 마지막으로 학습자의 언어가 과제 유형에 따라 어떠한 변이가 나타나는지를 확인하기 위해 빈칸 채우기와 글쓰기 두 가지 문어 산출 과제로 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 추출하고, 두 가지 과제의 개념과 특징에 대해서 살펴보았다.

III장에서는 본 연구의 연구 방법과 절차에 대해 기술하였다. 먼저 예비 연구에서 본 연구에 사용되는 빈칸 채우기와 글쓰기 과제의 문항 구성 방법을 구체적으로 설명하였다. 그리고 연구 참여자를 선정하여 본 실험에서 이루어진 연구 절차와 자료 분석 방법을 제시하였다.

IV장에서는 연구 결과를 기술하였다. 우선, 전체 한국어 학습자를 대상으로 분석한 결과, 보조사 ‘은/는’의 정확도는 과제 유형에 영향을 받는 것으로 나타났다. 빈칸 채우기 과제의 정확도가 더 높을 것이라는 예상과 달리 형태에 대한 집중도가 높은 빈칸 채우기 과제에서 보조사 ‘은/는’의 정확도가 오히려 글쓰기 과제에 비해 낮게 나타났다. 반면, 상대적으로 형태에 대한 집중도가 낮은 글쓰기 과제에서는 높은 정확도가 나타났다. 또한 숙달도별 ‘은/는’의 정확도를 살펴보았을 때는, 고급 단계에서도 중급 단계와 마찬가지로 빈칸 채우기 과제의 정확도가 더 낮게 나타났다. 하지만 과제 유형에 따른 정확도의 차이는 줄었으며 이 차이는 통계적으로 무의미한 것으로 나타났다. 즉, 고급 학습자의 경우, 보조사 ‘은/는’의 정확도는 과제 유형에 영향을 받지 않는 것으로 해석할 수 있다. 또한 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제에서 모두 고급 학습자가 중급 학습자보다 더 높은 정확도를 나타냈다. 이를 통해 학습자의 숙달도가 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 정도와도 관련이 있음을 알 수 있다. 이뿐만

아니라 ‘은/는’의 의미·기능에 따른 변이 양상을 살펴보았을 때, ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능에서 과제 유형에 상관없이 ‘대치’가 가장 높게 나타났다. 반면 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능에서는 ‘생략’이 현저히 높게 나타났다. 이어 V장에서는 결론을 제시하였다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 갖고 있다. 첫째, 다양한 과제 유형을 통해 중국인 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상과 변이 유형을 살펴볼 수 있었다. 둘째, 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 습득은 학습자의 숙달도에 영향을 받으며 다양한 변이를 나타낸다는 것을 알 수 있었다. 그런데 본 연구에서 사용한 빈칸 채우기는 과제의 특성으로 학습자가 빈 칸에 조사를 사용해야 하기 때문에 사용한 만큼 오류 횟수도 높아진다. 이에 향후 실제적인 의사소통 상황에서의 학습자 발화를 바탕으로 이루어지는 보조사 ‘은/는’에 대한 후속 연구를 기대해 본다.

주요어 : 한국어교육, 한국어 보조사, ‘은/는’, 중국인 학습자, 제2언어 습득, 문어 산출 과제

학 번 : 2016-26706

목 차

국 문 초 록	i
목 차	v
 I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행연구	3
2.1. 국어학 영역	4
2.2. 한국어교육학 영역	6
3. 연구 대상 및 방법	9
3.1. 연구 대상	9
3.2. 연구 방법 및 절차	10
 II. 보조사 ‘은/는’ 습득 연구를 위한 이론적 배경	14
1. 제2언어 습득과 학습자 중간언어	14
1.1. 제2언어 습득의 개념과 이론	14
1.2. 학습자 중간언어와 변이	17
1.2.1. 중간언어 가설	17
1.2.2. 중간언어의 발달	19
1.2.3. 중간언어 변이	20
1.3. 문법 습득의 영향 요인	24
1.3.1. 모국어의 영향	24
1.3.2. 목표어의 복잡성	25
1.3.3. 교육과정	26
2. 한국어 보조사의 개념과 ‘은/는’의 의미·기능	27
2.1. 보조사의 개념 및 특성	27
2.2. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능	30
2.2.1. ‘주제’의 의미·기능	33
2.2.2. ‘대조’의 의미·기능	39
2.3. 한국어 교재에 제시된 보조사 ‘은/는’	42

3. 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상	48
3.1. 보조사 ‘은/는’의 대치 양상	48
3.2. 보조사 ‘은/는’의 생략 양상	50
3.3. 보조사 ‘은/는’의 과잉 양상	51
4. 제2언어 습득 연구를 위한 문어 산출 과제	52
4.1. 빈칸 채우기 과제	53
4.1.1. 빈칸 채우기 과제의 개념	53
4.1.2. 빈칸 채우기 과제의 유형	56
4.1.2.1. 영어 빈칸 채우기 과제의 유형	56
4.1.2.2. 한국어 빈칸 채우기 과제의 유형	62
4.1.3. 빈칸 채우기 과제의 유용성	65
4.2. 글쓰기 과제	69
4.2.1. 글쓰기 과제의 개념	69
4.2.2. 글쓰기 과제의 유형	70
4.2.3. 산출 과제의 유용성	74
 Ⅲ. 보조사 ‘은/는’ 습득 연구의 절차 및 방법	76
1. 예비 연구	76
1.1. 연구 도구의 설계	76
1.1.1. 빈칸 채우기 과제	76
1.1.2. 글쓰기 과제	84
1.2. 신뢰도 검증	85
2. 본 연구	86
2.1. 연구 참여자 선정	86
2.2. 학습자 언어 수집과 분석	88
2.2.1. 학습자 언어 표본 수집	88
2.2.2. 자료 분석	90
2.2.2.1. 유효화 기준	90
2.2.2.2. 자료 분석 방법	92
 Ⅳ. 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 분석 및 논의	93

1. 보조사 ‘은/는’의 습득 양상	93
1.1. 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도	93
1.1.1. 과제 유형별 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도	93
1.1.2. 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도	99
1.2. 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 변이 양상	104
1.2.1. 과제 유형별 ‘은/는’의 변이 유형과 특징	104
1.2.2. 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘은/는’의 변이 유형과 특징	109
1.3. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 따른 숙달도별 발달 양상	131
2. 보조사 ‘은/는’의 교육적 함의	134
2.1. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능 교육 방향	134
2.2. 빈칸 채우기와 쓰기 과제의 활용 방안	135
 V. 결론	 142
 * 참고문헌	 145
* 부 록	157
* Abstract	163

표 목 차

〈표 I-1〉 연구 대상의 기본 정보	10
〈표 I-2〉 연구 절차 및 방법	11
〈표 II-1〉 엘리스의 ‘습득’에 대한 측정 방법	14
〈표 II-2〉 체계적 변이 유형	20
〈표 II-3〉 학교 문법의 조사 분류	28
〈표 II-4〉 보조사 ‘은/는’의 개념 및 특성	31
〈표 II-5〉 한국어 교재에 제시된 보조사 ‘은/는’의 개념	43
〈표 II-6〉 빈칸 채우기 과제의 종류	60
〈표 II-7〉 한국어 빈칸 채우기 과제의 유형	63
〈표 II-8〉 고정 비율에 따른 빈칸 채우기 과제의 유형	64
〈표 II-9〉 빈칸 채우기 과제의 유용성	66
〈표 II-10〉 빈칸 채우기 과제를 통해 평가 가능한 언어 기능의 영역	68
〈표 II-11〉 글쓰기 과제 유형 분류	70
〈표 II-12〉 글쓰기 과제의 활동 유형	73
〈표 III-1〉 구성항목의 특성과 난이도의 상관관계에 대한 예측	76
〈표 III-2〉 보조사 ‘은/는’의 용법별 하위 유형	78
〈표 III-3〉 문항 수 및 각 의미의 출현 빈도	81
〈표 III-4〉 빈칸 채우기 과제의 신뢰도	86
〈표 III-5〉 연구 참여자의 세부 정보	87
〈표 III-6〉 중·고급 학습자에 따른 동질성 검사 점수의 기술통계량	88
〈표 III-7〉 숙달도별 독립표본 t-검정	88
〈표 III-8〉 자료 분석 방법	92
〈표 IV-1〉 과제 유형별 ‘은/는’의 사용 빈도	93
〈표 IV-2〉 과제 유형별 기술 통계량	94
〈표 IV-3〉 과제 유형별 대응표본 t-검정	95

<표 IV-4> 과제 유형별 중급 학습자의 기술 통계량	96
<표 IV-5> 과제 유형별 중급 학습자의 대응표본 t-검정	96
<표 IV-6> 과제 유형별 고급 학습자의 기술 통계량	98
<표 IV-7> 과제 유형별 고급 학습자의 대응표본 t-검정	98
<표 IV-8> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도	100
<표 IV-9> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도	100
<표 IV-10> 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도	100
<표 IV-11> 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 기술 통계량	100
<표 IV-12> 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 독립표본 t-검정	101
<표 IV-13> 숙달도별 글쓰기 과제의 기술 통계량	102
<표 IV-14> 숙달도별 글쓰기 과제의 독립표본 t-검정	102
<표 IV-15> 과제 유형별 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에서 나타난 변이율	105
<표 IV-16> 과제 유형별 ‘주제’의 의미의 변이 유형 및 변이율	107
<표 IV-17> 과제 유형별 ‘대조’의 의미의 변이 유형 및 변이율	107
<표 IV-18> 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘주제’의 의미의 변이율	109
<표 IV-19> 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘대조’의 의미의 변이율	110
<표 IV-20> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’의 의미의 변이 유형	112
<표 IV-21> 빈칸 채우기 과제에서의 ‘주제’의 의미의 세부 대치 양상 및 변이율 ·	113
<표 IV-22> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’의 의미의 변이 유형	118
<표 IV-23> 빈칸 채우기 과제에서의 ‘대조’의 의미의 세부 대치 양상 및 변이율 ·	120
<표 IV-24> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’의 의미의 변이 유형	122
<표 IV-25> 글쓰기 과제에서의 ‘주제’의 의미의 세부 대치 양상 및 변이율	124
<표 IV-26> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’의 의미의 변이 유형	128
<표 IV-27> 글쓰기 과제에서의 ‘대조’의 의미의 세부 대치 양상 및 변이율	129
<표 IV-28> 빈칸 채우기 과제에서의 ‘은/는’의 의미에 따른 정확도	132
<표 IV-29> 글쓰기 과제에서의 ‘은/는’의 의미에 따른 정확도	133
<표 IV-30> 디토글로스의 활동 절차	138
<표 IV-31> 두 과제를 활용한 빈칸 채워 재구성하기의 교육 방안 및 활동 절차 ·	139

그 립 목 차

〈그림 I-1〉 실험 절차	10
〈그림 II-1〉 제2언어 습득 과정	16
〈그림 II-2〉 중간언어와 모국어, 목표어의 관계	17
〈그림 III-1〉 TOPIK 47회에 출제된 주제 작문의 내용	85
〈그림 III-2〉 TOPIK 52회에 출제된 주제 작문의 내용	85
〈그림 III-3〉 글쓰기 과제 구축 화면	89
〈그림 III-4〉 빈칸 채우기 과제 응답 결과 구축 화면	90
〈그림 IV-1〉 과제 유형별 보조사 ‘은/는’의 정확도	95
〈그림 IV-2〉 과제 유형별 중급 학습자의 정확도	97
〈그림 IV-3〉 과제 유형별 고급 학습자의 정확도	99
〈그림 IV-4〉 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 정확도	101
〈그림 IV-5〉 숙달도별 글쓰기 과제의 정확도	103
〈그림 IV-6〉 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미의 변이율	111
〈그림 IV-7〉 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 빈도	112
〈그림 IV-8〉 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 빈도	119
〈그림 IV-9〉 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 빈도	123
〈그림 IV-10〉 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 빈도	128
〈그림 IV-11〉 빈칸 채우기 과제에서의 발달 양상	132
〈그림 IV-12〉 글쓰기 과제에서의 발달 양상	133

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

한국어는 교착어이기 때문에 조사가 매우 발달되어 있다. 한국어 문장에서 조사는 단어에 기능을 부여하기 때문에 한국어 학습자들은 조사를 필수적으로 이해하고 학습해야 한다. 한국어 조사는 크게 격 조사와 보조사, 접속조사로 나뉜다. 고영근·구본관(2015:149)에 따르면, 격 조사는 다른 말과의 문법적인 관계를 표시하며 보조사는 문법적인 관계를 나타내지 않고 특수한 뜻을 더해 준다. 접속조사는 문장을 이어주고 매개하는 역할을 한다. 이 중에서 특히 보조사 ‘은/는’의 용법과 의미·기능¹⁾이 매우 다양하여 한국어 학습 과정에서 어려움을 가중시킨다. 게다가 다른 보조사의 경우, ‘만, 밖에’는 중국어 ‘僅, 只’와 대응하고, ‘도, 까지, 마저’는 중국어 ‘也, 連’과 대응하지만 ‘은/는’은 중국어에 대응하는 의미가 없어 학습자들이 다양한 변이형을 보이며, 변이율도 높다. 이뿐만 아니라 학습자들은 초급 단계에서부터 ‘은/는’의 용법을 배우고 계속 사용해 왔음에도 불구하고 중·고급이 되어서도 부자연스러운 표현을 사용하는 경우가 많다. 보조사는 격 조사와 달리 체언, 부사, 활용 어미 등 뒤에 붙어 어떤 특별한 의미를 더해 주는 기능이 두드러지기 때문에 문장 맥락에 따라 보조사가 대치되거나 생략되면 문법적인 오류가 없더라도 미묘한 차이로 인해 문장의 의미가 달라지게 된다. 예컨대, ‘네 딸이 얼굴이 예뻐.’와 ‘네 딸이 얼굴은 예뻐.’와 같은 예문에서 보이듯이 문법적으로는 둘 다 정확한 표현임에도 의미적으로는 큰 차이가 있으며 화자의 태도와 청자의 반응도 다르다고 볼 수 있다. 따라서 특히 학문 목적 학습자가 상황 맥락에 맞는 적절한 언어 사용 능력을 키우기 위해서는 보

1) 보조사는 격 조사와 달리 격(格)을 담당하지 않으며 통사적인 기능보다는 의미적 기능을 담당하기 때문에 의미에 따라 분류하는 것이 보편적이다.

조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대한 세밀한 이해 및 산출 능력이 요구된다.

지금까지 한국어교육에서 학습자 보조사 ‘은/는’과 관련된 연구는 주로 ‘은/는’의 의미·기능 고찰, 다른 언어와의 대조 분석, 혹은 숙달도별, 언어권별 학습자의 작문이나 설문자료를 통한 오류 분석에 치중되었다. 그러나 본고에서는 단순히 ‘은/는’의 오류 연구에만 집중하는 데에 그치지 않고 ‘은/는’의 의미·기능 분석을 토대로 각 의미에서 과제 유형에 따른 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 사용 양상이 어떻게 차이를 드러내는지 보고자 한다. 따라서 기존 연구들보다 학습자의 보조사 습득 양상을 더 면밀하게 분석하기 위해 본 연구는 유사-통시적 연구 방법(Pseudo-Longitudinal Methodology)을 활용하여 학습자의 언어 표본을 수집하였다. 이를 위해 본 연구에서는 중·고급 단계에 있는 60명의 학습자들로부터 일정 기간에 언어 자료를 수집하였다. 이러한 방법은 오랜 기간을 걸쳐 단일 대상자를 관찰하는 것과 비슷한 결과를 얻을 수 있는 것으로 판단되기 때문에 통시적 연구와 공시적 연구 각각의 단점을 보완하여 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 알아보는 데 효율적이다.

또한 본 연구에서는 최대한 다각적으로 자료를 수집하여 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보기 위해 두 가지 문어 산출 과제를 사용하였다. 우선, 문법 지식 활용 차원에서는 빈칸 채우기 과제를 통해 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 정확도와 변이 양상을 살펴보았다. 실제 수행 차원에서는 쓰기 과제를 분석함으로써 학습자의 보조사 ‘은/는’의 정확도와 변이 양상을 도출하였다. 두 가지 문어 산출 과제를 통해 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보는 이유는 다음과 같다.

첫째, 학습자는 어렵다고 생각하는 구조나 문법을 회피하는 전략을 많이 사용하기 때문에 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 파악하려면 단순히 자연적인 생산물로는 결과 도출이 불가능하다. 따라서 빈칸 채우기와 같은 과제 수행을 통해 보조사 ‘은/는’의 회피를 막고 그것이 선택, 사용되는 양상을 볼 필요가 있다.

둘째, 글쓰기 과제는 일종의 생산 과제로서 수행 과정에서 학습자는 문장을 통해 의미를 전달해야 하므로 상대적으로 빈칸 채우기 과제에 비해 문법에 주의를 덜 기울이게 되어 자연적인 학습자 언어를 수집할 수 있다는 장점이 있다. 이처럼 이 두 가지 과제는 서로 보완적인 역할을 수행할 수 있다는 점에서 의미를 갖는다.

학습자의 언어 표본을 문어로 선정한 이유는 문어에서 상황 맥락에 맞는 정확한 표현이 더욱 중요하기 때문이다. 구어로 이루어지는 말하기의 경우, 조사를 잘못 사용한다고 해도 청자와 화자 간의 비언어적 의사소통을 통해 의미협상이 가능하므로 화자가 전달하고자 하는 의미를 파악하는 것이 상대적으로 쉬워진다. 반면 문어의 경우, 구어에서 사용되는 비언어적 장치의 도움이 제한되어, 정확한 표현을 사용하는 것의 중요성이 더욱 높아진다(김호정·강남옥, 2010).

이에 본 연구에서는 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 두 가지 문어 산출 과제 수행 결과 분석을 토대로 살펴보고자 한다. 이를 위하여, 첫째, 두 가지 문어 산출 과제 수행 시 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 정확도 측정과 변이 양상을 중심으로 분석한다. 둘째, 문어 산출 과제별 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 학습자의 숙달도별로 분석하여 살펴본다. 이어서 이상의 연구 결과를 토대로 문어 산출 과제를 활용한 ‘은/는’의 교육 방안을 제언할 것이다.

2. 선행연구

그동안 보조사 ‘은/는’은 국어학 영역이나 한국어교육학 영역 모두에서 항상 논의와 논란의 중심에 있었다. 황정숙(1992), 이은경(1999), 남윤진(2005), 고석주(2008) 등에 따르면 ‘은/는’은 사용 빈도가 매우 높을 뿐만 아니라 ‘은/는’의 정보구조, 초점, 주제 표지, 이중주어 등이 국어학의 뜨거운 화제이기 때문에 최근까지도 많은 논의들이 꾸준히 이어지고 있다.

2.1. 국어학 영역

국어학 영역에서 한국어의 보조사 ‘은/는’은 일찍부터 상당히 많은 논문에서 주제와 대조의 의미·기능을 하고 있다고 언급되었다. 이를 논한 연구로는 남기심(1972), 채완(1975), 최규수(1990), 이정민(1992), 이남순(1996), 임홍빈(1972, 1998, 2007), 이춘숙(1999), 김진호(2000), 홍사만(2002), 박철우(2003, 2015), 임동훈(2004, 2012), 남윤진(2005), 김미형(2011, 2015), 김영일(2016) 등이 있다.

우선 보조사 ‘은/는’의 의미를 분석하는 데 있어 홍사만(2002:147)은 전제 체계(presupposition system)와 주제-평언 구조(topic-comment structure)를 통해 ‘은/는’의 화용론적 기능인 ‘주제’와 의미론적 기능인 ‘대조’의 의미를 도출하였다. 즉, ‘은/는’이 문두에 오고 선행 요소가 구정보일 경우 ‘주제’의 의미가 나타나고, ‘대조’의 의미는 문맥을 통해 대조적 관계가 나타난다고 하였다. 또한 ‘주제’는 ‘대조’의 의미보다 우선시되고, ‘대조’의 의미가 없어서 ‘주제’가 나타나는 것이 아니라 ‘주제’로 제시되기 때문에 ‘대조’의 의미가 사라지는 것으로 보았다고 하였다.

채완(1975)은 주제-평언 구조에서 정보를 전달할 때 작은 역할을 하는 것은 주제, 큰 역할을 하는 것은 평언이라고 하였다. 따라서 ‘주제’의 의미를 나타낼 때 문장의 초점은 평언에 놓이고 주제에 놓이지 않기 때문에 구어에서 ‘주제’의 역할을 하고 있는 ‘은/는’이 임의로 생략되는 경우가 많다. 그리고 일반명사는 주제가 되려면 한정적이어야 하나 고유명사와 1, 2인칭 대명사와 ‘이, 그, 저’ 뒤에 붙은 명사에는 그러한 조건이 없다고 하였다. 반면, 비한정적인 명사는 그 명사가 속한 유(類)의 일반적인 속성을 나타내는 문장에서는 주제가 된다. 부사에 연결된 ‘은/는’은 어순에 관계없이 ‘대조’의 의미를 나타내는 것으로 분석하였다.

김진호(2000)는 ‘주제’의 의미를 담화적 현상으로 보면서, ‘은/는’의 기본적인 의미가 ‘표별’이라고 하며, 조건에 따라 ‘주제’와 ‘대조’의 의미가 부여될 수 있다고 하였다. 또한 ‘은/는’의 대조적 의미·기능 속에는 ‘지

적’, ‘지시’, ‘지정’, ‘한정’, ‘제한’과 ‘차이, 상이’, ‘비교’뿐만 아니라, ‘강조, 감탄’의 기능도 포함된다.

임동훈(2012)에서는 ‘은/는’이 주제 역할을 할 수 있는 요소는 한정적, 총칭적, 특정적이어야 하는 반면 다른 항목과 대조적인 관계가 있으면 이러한 조건을 만족시키지 않아도 주제가 될 수 있다고 하였다. 또한 대조 항목이 특정적이지 않아도 대조 항목들의 집합이 특정적이거나 한정적으로 해석되면 그 대조 항목이 주제 역할을 하고 있다고 하였다.

김미형(2011)에서는 주격 조사 ‘이/가’의 문법적 기능과 보조사 ‘은/는’의 ‘기본 의미’를 분석하지 않고 ‘기본 전제’의 개념으로 ‘이/가’와 ‘은/는’을 구별하여 논의하였는데, 기본적으로 ‘이/가’는 술어가 고정되어 있는 데 반해 ‘은/는’은 주어가 고정되어 있다고 보았다. 따라서 주어 뒤에 ‘이/가’가 붙으면, 고정된 술어에 대한 주어가 다른 것이 아니라 바로 그것이라는 뜻이고, 주어 뒤에 ‘은/는’이 붙으면, 고정된 주어에 대한 술어가 다른 것이 아니라 바로 그것이라는 뜻을 가지고 있는 것으로 보았다.

한편 박승윤(1986)에서는 ‘은/는’의 담화에서의 기능에 주목하여 응집력(coherence)과 관련한 내용을 언급한 바가 있는데, 주제의 특성은 문장에 국한되지 않고 담화적 기능을 지니고 있다는 것이다. 이는 격 조사가 붙은 명사는 술어의 일부로 술어의 경계인 절을 벗어날 수 없는 반면, 문두의 ‘은/는’이 붙은 명사는 절을 벗어나 문장의 전체를 지배하고 있다는 것이다. 즉, ‘은/는’이 붙은 명사는 문두에서 그것이 가진 격으로부터 벗어나, 뒤의 문장과도 연결될 수 있는 능력을 가지고 있다고 기술하였다. 이와 같은 맥락에서 박승윤(1986)은 양인석(1976)이 주장한 ‘주제는 문두에 나오는 모든 명사’라는 통사적 정의를 지적하였다. 격 조사가 붙은 명사들은 상위의 위치에서 뒤에 오는 문장을 지배하는 속성이 없기 때문에 주제라고 볼 수 없으며 양인석(1976)이 주장한 통사적 정의는 옳지 않다고 하였다.

최근까지 ‘은/는’에 대한 연구에서는 ‘은/는’의 의미를 ‘주제’로 볼지, 아니면 ‘대조’로 볼지와 같은 이분법적 논쟁이 아니라 ‘부각시키기, 논의

대상 한정, 들춤'이라는 주제와 대조를 모두 아우르는 것으로 설정하거나, '은/는'의 화용적 측면에서의 기능 혹은 화자의 명제에 대한 평가나 판단과 관련한 선택의 문제로 논의되고 있다(이기갑, 2001; 박호관, 2007; 박철우, 2015).

지금까지 살펴본 선행연구는 국어학에서의 '은/는'에 대한 기본적인 의미·기능의 탐구와 담화 측면에서의 '은/는'의 기능에 대한 탐구들이었다. 다음으로는 한국어교육학에서의 선행연구를 살펴보도록 하겠다.

2.2. 한국어교육학 영역

한국어교육에서는 국어학에서 누적된 많은 연구 성과를 바탕으로 하되, 국어학과 연구 목적이 다르다는 점에서 오류 분석, 대조 분석, 습득 양상 분석 등을 진행해 왔다. '은/는'의 오류 분석 연구로는 김원경(1993), 김미옥(1994), 김정숙·남기춘(2002), 김유미(2002), 정보영(2004), 김서형(2009), 김지은(2009), 한춘희(2009), 김호정·강남옥(2010), 김미진(2013), 김미형(2015), 한명숙(2015), 김영일(2016) 등이 있고, '은/는'의 습득 연구로는 원미진(2016), 오아림·박선희(2016) 등이 있다. 또한 이 외에 교육 방안 제시(황정숙, 1992; 이지영, 1996; 오수진, 1998; 박동호, 2006; 김서형, 2009; 노금송, 2009; 오현정, 2011; 정주리·유해준, 2018 등), 다른 언어와의 대조 분석 등 연구(민진영, 2002)도 꾸준히 이어지고 있다.

김원경(1993)은 '이/가'와 '은/는'의 기능을 '의미적', '화용적', '통사적' 측면으로 나누어 살펴보고, 실험을 통해 오류 현상을 도출하여 분석하였다. 이 연구에서는 '이/가'와 '은/는'을 각각 네 가지 의미·기능별로 나누어 난이도를 밝혔으나 '이/가'와 '은/는' 서로 간의 관계는 명확히 밝히지 않았다. 이 두 조사의 의미·기능은 서로 겹치는 부분이 많아서 학습자들이 구별하기 어렵다고 언급하였다. 그런데 이 연구에서는 '이/가'와 '은/는'에 대한 난이도를 실험을 통해 알아보는 데만 그쳤으며 오류의 원인을 밝히지는 못하였다.

김정숙·남기춘(2002)에서는 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’을 중심으로 초·중급 학습자들의 오류 양상을 분석하고 오류 유형을 정리하였다. 이어 정보영(2004)에서는 담화·화용적 요인에 따라 중급 한국어 학습자들이 산출한 ‘이/가’, ‘은/는’의 기능적 분포를 보여 줌으로써 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’을 어떻게 사용하고 있는지 기술하는 것을 목적으로 두었다. 이 연구는 구어 이야기 담화에서 ‘이/가’와 ‘은/는’ 명사구에 초점을 맞추어 분석하였다.

김지은(2009)에서는 「연세 한국어 학습자 말뭉치」를 이용하여 중국어권, 영어권, 일본어권 학습자들을 대상으로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 실제 사용 빈도와 대치 양상을 분석하였는데, 그 결과 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하는 것에 비해 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하는 것이 더 높은 오류율을 나타냈다. 이 연구는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 현상에 초점을 두었다는 것에 주목할 수 있다.

한춘희(2009)는 중국어권 한국어 학습자들이 범한 조사 사용 오류들 중에 격 조사 간의 대치의 유형을 검토한 후 오류가 일어난 원인과 과정을 생성 문법적 관점에서 규명하였다. 한국어 조사를 생성문법의 차원에서는 구조격 조사, 본유격 조사, 후치사, 보조사로 나누고 이를 기초로 조사 사용 오류 유형을 개관해 보았다. 오류 유형을 크게 조사의 ‘대치’, ‘누락(생략)’, ‘과잉(첨가)’로 나누었고 해당 사례를 분석함으로써 하위의 세부 유형들을 함께 제시하였다.

김호정·강남옥(2010)에서는 종단적 방법으로 자료를 수집하여 중·고급 학습자 세 명의 문어 말뭉치를 대상으로 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 사용 양상을 분석하였다. 그 결과, ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치는 학습자의 숙달도가 향상함에 따라 오히려 더 높아진 것으로 나타났다. 이에 즉 U자형 발달 양상을 보이고 있다는 점에서 적극적인 교육적 처치가 필요하다고 지적하였다. 이 연구는 종단적인 방식으로 두 조사의 사용 양상을 고찰했다는 점에서 의의가 있다.

김령(2012)에서는 텍스트 완성 과제(Text Completion Task)와 문법성

판단 테스트(Grammatical Judgments Test)를 활용하여 중국인 중·고급 학습자를 대상으로 실험을 진행하였다. 실험을 통해서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 양상이 어떻게 나타나고 있는지, 또 오류의 원인이 무엇인지를 살펴보았다. 이 연구에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 의미적 기능, 화용적 기능, 통사적 기능별로 분석하였고, 마지막으로 사후 인터뷰를 통해서 ‘이/가’와 ‘은/는’ 사용상의 오류 원인을 밝혔다.

권미림(2013)에서는 28명의 중국인 중급 학습자를 대상으로 총 58편의 작문 자료를 수집하여 학습자의 조사 사용 오류를 격 조사와 보조사의 사용 오류로 분류하고 오류 유형을 대치, 생략, 과잉과 형태로 나누었다. 해당 연구 결과에 따르면 격 조사의 오류 빈도가 가장 높게 나타났는데 오류 유형을 살펴보았을 때 격 조사의 대치 오류가 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 수집된 작문 자료의 보조사 ‘은/는, 만, 도, (이)나, 밖에’ 중에 대치 오류가 발견된 보조사는 ‘은/는’이었다. ‘은/는’의 대치 오류는 ‘이/가’로 대치하는 경우가 가장 많이 나타났다. 그러나 보조사는 격 조사와 달리 대치 오류가 아니라 생략 오류가 가장 많은 것으로 나타났다.

이상들의 연구 성과는 주로 국내에서 한국어의 조사에 대한 연구들이었다. 이외에, 국외에서는 과제 유형에 따른 학습자의 중간언어 변이 연구들도 많이 있어 왔다. 이러한 연구들은 바흐스·우드(Bahns & Wode, 1980), 슈미트(Schmidt, 1980), 리틀우드(Littlewood, 1981), 힐튼스탐(Hyltenstam, 1984), 타론(Tarone, 1985), 타론·패리시(Tarone & Parrish, 1988) 등이 있다. 타론(Tarone, 1985)은 다른 과제 유형에서 학습자의 주의 집중도에 따라 언어 사용의 정확성이 달라진다는 것을 보고자 하였다. 결론적으로 학습자가 언어 형태에 주의를 기울이면 산출한 언어는 정확도가 상대적으로 높다고 입증되었으나 타론·패리시(Tarone & Parrish, 1988)에서는 과제 유형에 따른 변이는 복합적인 원인으로 인해 일어나는 것이라고 반박하였다.

위와 같은 기존 연구를 살펴보면 보조사 ‘은/는’에 관한 연구는 주로 오류 분석의 방법으로 이루어졌다. 또한 선행 연구에서 오류율을 계산하

는 방식에 있어서 수정이 요구되는 경우가 많다. 예컨대, 오류율의 계산 방식에 있어서 나타나지 않아야 할 곳에서의 ‘과잉’을 오류로 처리하지 않고 있다는 점, 과잉에서 실제 사용 빈도를 분모로 오류율을 구한다는 점 등이다. 그럼에도 기존 연구 분석 결과를 보면, 외국인 학습자들이 한국어를 학습할 때 조사 사용에 있어서 많은 어려움을 겪고 있다는 실정을 알 수 있다. 특히 최근의 연구들은 기존의 문법 교육에서 의미·통사론적 측면만 다루는 것에서 벗어나 화용론적 측면까지 포함시켰다는 점, 전통적인 일회적인 교육 방식보다 순환적인 교육을 실시하였다는 점, 문장 차원에서 텍스트 차원까지 확대시켰다는 점, 이해 단계에 그치지 않고 생산 단계까지 고려했다는 점에서 이전에 비해 다양하고 진보적인 변화가 있었다고 볼 수 있다(원천, 2013). 하지만 교과서에서 제시된 보조사 ‘은/는’의 기본적 의미(‘주제’, ‘대조’, ‘강조’, ‘구정보’ 등)만 교육 내용으로 다루는 점, 한국어와 다른 언어를 같이 제시하고 있지만 간단한 예문으로만 교육 내용을 밝히고 있는 점, 각 교육 내용에 해당하는 연습이나 학습 활동이 적절하지 않거나 불충분하다는 점에서 부족함이 남아 있다. 따라서 이러한 부족함을 보완하고자 본 연구는 기존 연구들과 달리 학습자 사용 오류에만 집중하지 않고 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 의미별 사용 양상에 집중하여 이를 살펴본 다음 숙달도별로 유의미한 차이가 있는지 알아보고, 이를 통해 한국어 보조사 ‘은/는’의 교육적 시사점을 탐색할 것이다.

3. 연구 대상 및 방법

3.1. 연구 대상

중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보기 위해 본 연구는 중국 J 대학교에서 한국어를 전공하고 있는 2, 3학년 학생 중 한국어

능력시험 중·고급²⁾을 취득한 학습자 각 30명, 총 60명을 대상으로 실험을 진행하였다. 2018년 8월 15일부터 2018년 8월 20일까지 학생의 글쓰기 과제를 수집하고, 2018년 9월 5일부터 9월 10일까지 빈칸 채우기 과제를 진행하여 자료를 수집하였다. 실험 대상자는 모두 20대이며, 여자 49명, 남자 11명으로 구성되었다. 연구 대상의 기본 정보는 아래 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 연구 대상의 기본 정보

한국어 수준	중급 취득		고급 취득	
성별	남: 6	여: 24	남: 5	여: 25
인원 수	30명		30명	
평균 나이	22세		23세	
한국 거주 기간	0-1년		0-1년	
한국어 학습 기간	1-3년		2-3년	

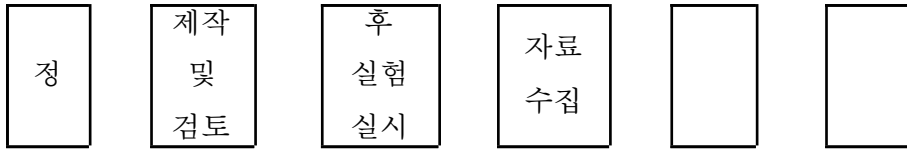
3.2. 연구 방법 및 절차

본 연구의 실험 절차는 아래 <그림 I-1>과 같다.

<그림 I-1> 실험 절차



2) 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자 총 60명을 대상으로 실험을 실시하였다. 중국인 한국어 학습자는 한국어능력시험(TOPIK)의 등급을 기준으로 중급(3-4급) 학습자 집단과 고급(5-6급) 학습자 집단으로 나누었다. 중국인 학습자 중 초급 학습자를 실험에서 제외한 까닭은 한국어 학습 기간이 짧고 학습된 조사와 다른 어휘 및 문법 항목의 양이 적으므로 보조사 '은/는'의 의미·기능을 충분히 습득할 수 없다고 판단했기 때문이다.



앞에서 제시한 바와 같이 실험 설계의 목적은 보조사 ‘은/는’의 의미에 따른 학습자들의 인식을 살펴보는 것이다. 이에 실험 도구로는 빈칸 채우기와 글쓰기 과제를 사용하였다. 본 연구는 중국인 한국어 학습자 총 60명을 대상으로 실험을 실시하였으며 중국인 한국어 학습자는 한국어능력시험의 등급을 기준으로 중급(3-4급) 학습자 집단과 고급(5-6급) 학습자 집단으로 나누었다.

자세한 내용은 다음 <표 I-2>와 같다.

<표 I-2 > 연구 절차 및 방법

연구 목적		연구 대상 및 내용	연구 방법
Ⅱ 장	제2언어 습득이론 및 중간언어 이해	- 제2언어 습득이론 - 중간언어	문헌 연구
	한국어 보조사의 특성 파악 및 의미·기능 이해	- 한국어 보조사의 개념과 특성 - 보조사 ‘은/는’의 의미·기능	
	한국어 학습자의 조사 사용 양상 분류 및 파악	- 말뭉치 조사	말뭉치 연구
	제2언어 습득의 연구방법 탐색 및 과제 설계	- 연구 도구의 개념 및 설계 원리	문헌 연구
Ⅲ	연구 대상 선정	- 2, 3학년 중·고급 학습자 각 30 명 (총 60	통계 분석 자료 분석

장	연구 도구 설계 및 학습자 언어 표본 수집	명)	
		- 연구 도구 설계 - 연구 도구 신뢰도 검증 - 자료 수집 및 분석	
IV 장	중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 분석 및 교육 방안 제시	- 과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도 - 과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 변이 양상 - 빈칸 채우기와 쓰기 과제의 활용 방안 마련	통계 분석

먼저 연구를 시작하기에 앞서 관련 이론적 배경에 대해 고찰해 보았다. II장에서는 우선 제2언어 습득이론과 중간언어 이론을 살펴봄으로써 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 고찰하는 데에 기반을 두었다. 또한 한국어 보조사의 개념과 특성, 그리고 보조사 ‘은/는’을 학습하는 데 필요한 의미·기능을 정리하였다. 이어서 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴볼 수 있는 연구 도구인 빈칸 채우기 과제와 쓰기 과제의 개념에 대해 고찰하였다.

다음으로 III장에서는 먼저 중국인 중·고급 학습자 총 60명을 선정한 후, 빈칸 채우기 과제 개발 원리에 의해 연구 목적에 맞는 연구 도구를 제작하였다. 중국인 한국어 학습자들이 보조사 ‘은/는’을 실제로 어떻게 사용하고 있는지를 살펴보기 위해 중국인 중·고급 수준의 학습자 60명을 대상으로 실험을 실시하였다.

IV장에서는 두 가지 문어 산출 과제를 통해 중국인 학습자의 보조사

‘은/는’의 습득 양상을 도출하였다. 이어 도출 결과를 통계 처리함으로써 과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 정확도와 변이 양상에 대해 살펴보았다. 마지막으로 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 따른 변이·발달 양상을 정리한 후, 중국인 중·고급 학습자들을 위한 교육적 처치를 마련하고자 하였다. 그 결과를 바탕으로 본고에서 사용했던 연구 도구인 빈칸 채우기와 글쓰기 과제를 활용하여 보조사 ‘은/는’의 교육 방안을 구축해 보았다.

II. 보조사 ‘은/는’ 습득 연구를 위한 이론적 배경

1. 제2언어 습득과 학습자 중간언어

1.1. 제2언어 습득의 개념과 이론

습득의 개념은 넓게는 ‘학습자가 모어 이외의 다른 언어 체계를 내재화하는 것’이며, 좁게는 크래션(S. Krashen)이 기술한 학습(Learning)과 대비되는 개념, 즉, ‘무의식적으로 언어를 배우는 것’으로 구분될 수 있다. 그러나 이러한 단순한 방식보다 더 세밀하게 습득에 대한 개념을 살펴볼 필요가 있다. 습득에 대한 정의는 연구자마다 다르게 사용하였는데 엘리스(R. Ellis)는 습득의 개념을 아래 <표 II-1>과 같이 세 가지로 구분하여 정의하였다.

<표 II-1> 엘리스의 ‘습득’에 대한 측정 방법(Ellis, 2006:18-41)

습득의 정의	측정 방법	측정 도구
새로운 언어 자질을 내재화하는 것	연속적으로 실시된 두 번의 사후 시험에서 사전 시험에서는 눈에 띄지 않았던 구조가 최소한 두 개의 본보기(exemplar)로 나타나는 것을 통해 습득을 측정함. 이 방법은 산출 자료를 요구함.	분석할 자료는 다양한 수단으로 수집될 수 있지만 흔히 의사소통적 과제를 선택함.
언어 자질의 사용에 대한 통제가 늘어	사전 시험에서부터 사후 시험으로 정확성이 증진하는 것을 통해 습득을 측정함. 이 방법은 이해 및	다음을 포함하는 다양한 도구가 사용됨.

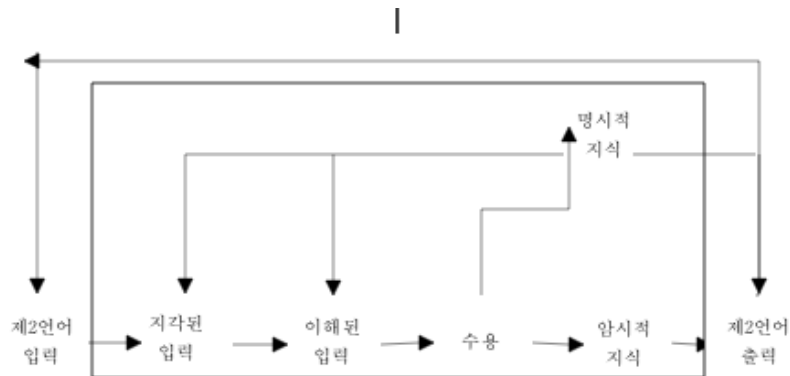
나는 것	산출 자료를 모두 사용함.	1) 메타 언어적 판단 2) 선택형 응답 3) 제한된 선택형 응답 4) 자유로운 서답형 응답
습득 단계에 따라 실력의 향상이 나타나는 것	도티·바릴라(C. Doughty & E. Varrel)에 따르면 학습자가 목표어 자질을 수행하기 위해 서로 다른 구조를 산출하는 빈도가 변동하는 것을 통해 습득을 측정함. 이 방법은 산출 자료를 요구함.	자유로운 서답형 응답을 이끌어내는 의사소통적 과제를 사용함.

<표 II-1>의 내용을 토대로 습득의 개념을 간단하게 정리하면 다음과 같다. 첫째, 새로운 목표어의 자질을 내재화하는 과정을 의미하는 습득은 학습자가 이전에는 사용할 수 없었던 특정 언어 형태를 사용할 수 있게 된다는 것을 의미한다. 둘째, 목표어의 자질을 이용하며 그에 대한 통제가 늘어남을 의미하는 통제로서의 습득은 쉽게 말해 목표어의 형태에 대한 정확성이 증진됨을 말한다. 셋째, 습득 단계에 따른 실력의 향상을 의미하는 습득은 습득 단계에 따라 학습자가 목표어의 자질을 구현하기 위해 사용하는 언어 형태들의 빈도와 관련된다.

제2언어 습득은 모어 이외의 언어를 추가적으로 습득하는 것을 의미하는데 통상 제2언어라고 하면 모어 습득 이후 추가적으로 습득하는 언어를 포괄적으로 지칭한다(Ellis, 1994). 아울러 ‘제2언어 습득’은 교실 내, 교실 밖에서 모국어 이외의 다른 언어를 학습하는 방법을 의미한다. 제2언어 습득은 일반적으로 모국어 습득에 비해 복잡하고 어렵다. 따라서

다양한 환경 속에서 학습자들이 새로운 언어의 정보를 어떻게 내재화하며 어떤 내적 메커니즘을 통하여 언어 정보를 받아들이고, 처리하고, 저장하고, 출력하는가를 체계적으로 연구하는 것이 바로 제2언어 습득이다(박혜숙, 2016:2). 제2언어 습득에 관한 연구는 20세기 후반에 시작되었는데, 엘리스는 제2언어 습득이 이루어지는 과정을 아래 <그림 II-1>과 같이 설명하였다.

<그림 II-1> 제2언어 습득 과정



지금까지 외국인 학습자들이 제2언어 습득 과정에서 나타나는 오류에 대한 이론은 다음과 같이 정리할 수 있다.

- 1) 대조 분석 가설: 모국어와 외국어의 공통점과 차이점을 분석하고 그 차이점이 언어 학습에 중요하다고 주장하는 가설
- 2) 중간언어 가설: 외국어를 학습할 때, 모국어도 아니고 외국어도 아닌 그 중간의 언어로 학습자 자신의 지식에 외국어의 구조를 더함으로써 발생한다는 가설
- 3) 오류 분석 가설: 오류 자료를 수집하고 조직적으로 분류하고 분석하여 원인을 규명하고, 오류의 발생 횟수에 따라 그 난이도를 추정하는 가설

본 연구에서는 중간언어 가설의 시각에서 학습자의 보조사 ‘은/는’의 중간언어와 변이 양상을 분석하고자 한다.

1.2. 학습자 중간언어와 변이

1.2.1. 중간언어 가설

학습자의 중간언어(interlanguage)에 대한 정의는 셀링커(Selinker, 1972)에 의해 처음 사용되었다. 셀링커(Selinker, 1972)의 설명을 인용하면 다음과 같다.

“별도의 언어 체계의 존재는 관찰이 가능한 산출에 기반하며 학습자가 목표어 규범의 생산을 시도한 결과에 기반하였다. 이 언어 체계는 ‘중간언어’라고 한다.”

(Selinker, 1972:214)

중간언어라는 용어를 처음으로 제시하기 전에는 학습자언어를 목표어의 불완전하고 비문법적인 형태로 간주하여 그 자체에 고유의 가치를 부여하지 않았다. 그러나 셀링커는 ‘중간언어’라는 개념을 제시하면서 이것이 구조적으로 두 언어 간의 중간적인 성격을 가지고 있다는 점을 강조하여 학습자의 중간언어에 의미를 부여하였다. 이러한 중간언어를 그림으로 표현하면 다음 <그림 II-2>와 같다.

<그림 II-2> 중간언어와 모국어, 목표어의 관계



<그림 II -2>를 통해 중간언어와 모국어, 목표어 간의 관계를 더 직관적으로 알 수 있다. 중간언어는 학습자가 제2언어의 학습 과정에서 일시적으로 나타난 문법 체계로 목표어나 모국어에 어느 언어 문법 체계에도 해당되지 않는 학습자만의 언어 체계를 일컫는다. 학습자의 중간언어는 고정되어 있지 않으며 시간의 흐름에 따라 다양한 변이가 나타날 뿐만 아니라 동일한 시점에도 여러 요인으로 인해 변화가 일어나기도 한다. 이 과정에서 학습자는 특정 발달 단계에서 때로는 목표어에 적합한 언어 형태를 사용하기도 하고 때로는 그렇지 않은 형태를 사용하기도 하면서 목표 언어 사용의 변이성을 보인다. 이는 학습자들이 목표어를 습득 또는 학습하는 과정에서 나타나는 불완전하고 수정되어야 하는 요소를 오류라고 보는 부정적인 시각에서 벗어나 자연스러운 단계라고 보았다. 이상의 중간언어 이론을 통하여 학습자가 의미를 표현하기 위해 다음과 같은 중간언어의 특성을 드러낸다.

- 1) 중간언어 사용자는 특유의 언어 체계를 갖고 있다.
- 2) 그 언어 체계에서는 언어 간의 식별과 언어 전이가 핵심이다.
- 3) 문맥에 따라 모국어를 선택적으로 사용한다.
- 4) 중간언어 중에서 일부만 화석화가 나타난다.
- 5) 언어 수준과 담화 영역에 따라 선택적으로 화석화된 발화를 한다.
- 6) 한 사용자가 만들어 낸 중간언어는 다른 사람들과 공통된 것은 아니다.
- 7) 한 사용자가 만들어낸 중간언어는 학습자의 연습과 학습 전략을 반영한 것은 아니다.
- 8) 한 사용자가 만들어낸 중간언어는 반드시 단순화 전략과 복잡화 전략에서 비롯된 것은 아니다.

(배두분, 1997:85-87)

위에서 제시한 중간언어의 특성은 앞서 언급한 셀링커(Selinker, 1972), 코더(Corder, 1967) 등이 주장한 바와 같다. 즉 중간언어는 나름대로 체계적이면서 불안정하여 가변성이 있고, 또 역동적이기 때문에 스스로도 문법적인 문장을 구성해 나간다는 것이다. 이 세 가지 특성은 각각 체계성(systematicity), 변이성(variability), 그리고 역동성(dynamicity)으로 분류할 수 있다.

1.2.2. 중간언어의 발달

브라운(Brown, 1994)은 학습자의 중간언어의 발달 단계를 네 가지로 나누어 설명하였다.

첫 단계는 무작위 오류 단계(a stage of random errors)이다. 이 단계에서 학습자의 오류는 자의적이고 부정확한 추측에서 기인한 것이기 때문에 규칙성이 없다.

두 번째 단계는 중간언어 출현 단계(emergent stage)이다. 이 단계에서 학습자는 언어 체계나 규칙을 구분하고 내재화하기 시작하는 단계이며 언어 생산에 있어 어느 정도 일관성을 보일 수 있다. 그러나 학습자는 오류를 지적을 받았을 때 스스로 수정하지 못한다는 특징이 있다.

세 번째 단계는 체계적인 단계(systematic stage)이다. 이 단계에서 학습자는 외국어 생산에 있어 일관성을 보여 준다. 학습자가 알고 있는 규칙이 모두 옳은 것은 아니지만 그 자체에는 일관성이 있고 목표어 체계에 상당히 근접해 있다고 볼 수 있다. 그리고 두 번째 단계와는 달리, 학습자가 지적을 받았을 때 자기의 발화를 스스로 수정할 수 있는 능력을 가지고 있다.

마지막 단계는 안정 단계(stabilization stage)이다. 이 단계에서 학습자는 오류를 거의 발생시키지 않으며 유창성과 의미 전달에 문제가 거의 없다. 그리고 이 단계의 특징은 학습자가 다른 사람의 도움 없이도 스스로

로 오류를 수정할 수 있으나 학습자가 안정 단계에 너무 빨리 도달하면 사소한 오류는 거의 모르고 지나치기 때문에 화석화될 수도 있다.

1.2.3. 중간언어 변이

중간언어 변이란 ‘학습자가 목표어를 습득하는 과정에서 나타나는 언어의 다양한 모습’을 말한다. 기존의 연구는 주로 오류 분석을 통해 학습자의 오류에만 초점을 맞추었다면, 중간언어를 이용한 연구는 학습자의 오류뿐만 아니라 학습자의 모든 변이에 주목한다. 과거에 주로 다루었던 연구들은 대조 분석이나 오류 분석의 시각에서 출발하여 학습자의 오류를 잘못된 것으로 보았지만, 중간언어에서는 오류를 학습 과정의 일부로 다룬다는 점에서 학습자의 언어를 보다 체계적으로 이해할 수 있다. 이러한 측면에서 중간언어 변이 연구는 학습자 언어에 영향을 미치는 요인을 찾을 수 있고, 학습자 언어 전체의 구조를 파악할 수 있기 때문에 중간언어 변이연구는 중요한 연구라고 할 수 있다.

제2언어 학습자의 목표어 학습 과정은 체계적이다. 그러나 학습자 언어는 발화 상황, 문맥적 요인, 심리적 요인 등과 같은 다양한 외부적 요인에 의해 영향을 받기 때문에, 학습자가 실제로 생산한 언어에는 변이가 생긴다. 이에 학습자의 중간언어 변이 유형을 구분한 연구로는 타론(Tarone, 1988)과 엘리스(Ellis, 1994)가 있다. 학습자들의 언어 형태를 선택하는 중간언어 변이를 크게 체계적 변이와 비체계적 변이로 나누어 볼 수 있다. 두 학자가 비체계적 변이를 보는 관점은 서로 달랐지만 체계적 변이를 보는 관점은 일치하였다. 체계적 변이의 유형을 정리해 보면 다음 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 체계적 변이 유형³⁾

타론(Tarone, 1988)	엘리스(Ellis, 1994)
------------------	------------------

언어적 맥락에 따른 변이(linguistic context)	언어적 맥락에 따른 변이(linguistic context)
사회적 맥락에 따른 변이(social norms)	상황적 맥락에 따른 변이(situational context)
심리적 처리 요인에 따른 변이(psychological processing factors)	심리언어학적 맥락에 따른 변이(psycholinguistic context)
언어의 기능에 따른 변이(function)	형태-기능 변이(form-function variation)

<표 II-2>를 살펴보면, 엘리스(Ellis, 1994)는 체계적 변이의 유형이 언어적 맥락, 상황적 맥락, 심리언어학적 맥락에 의해 나타난다고 하였다. 언어적 맥락은 문제가 되는 변이적 구조에 우선적으로 일어나는 요인들에 수반되어 일어나는 다른 요인들과 관련된다. 그리고 상황적 맥락에는 여러 가지 요인들이 포함되어 있는데, 프레스턴(Preston, 1989)은 이러한 요인들을 시간, 주제, 목적, 어조 등으로 상세하게 분류하였다. 심리언어학적 맥락은 언어의 유형을 계획할 시간의 여유가 있는지, 그리고 모니터링이 문제가 되는지 등을 말한다. 엘리스(Ellis, 1994)에서는 학습자들이 서로 다른 유형의 과제를 수행할 때, 과제 유형에 따라 일어날 수 있는 과제에 의해 유도된 변이(task-induced variation)에 대해서도 언급하였다. 이와 같은 맥락으로 타론(Tarone, 1988)에서는 언어적 맥락, 사회적 맥락, 심리언어학적 처리 요인, 그리고 언어 기능이 체계적 변이의 원인이 된다고 하였다. 본고에서는 언어적 맥락, 사회적 맥락에 따른 변이에만 집중하고자 한다. 다음은 중간언어 변이에 영향을 미치는 요인 중의 ‘언어적 맥락’에 대해 먼저 살펴본다.

3) 정소아(2005:12)에서 타론(Tarone, 1988)과 엘리스(Ellis, 1994)의 변이 유형을 비교하고 <표 II-2>과 같이 정리하였다. 학자에 따라 제시한 용어는 다르지만 해당 개념은 일치한다고 하였다.

1) 언어적 맥락에 따른 변이

언어적 맥락에 따른 변이로는 음운적 변이, 형태적 변이, 통사적 변이 등이 있다. 음운적 변이는 일찍부터 연구되기 시작하였으며 통사적 변이와 관련된 연구로는 영(Young, 1991, 1993)이 있다. 그리고 힐튼스탐(Hylt enstam, 1977)에서는 언어적 환경이 중간언어의 통사적 변이 유형에 영향을 미친다는 결과를 도출하였다.

2) 과제 유형에 따른 변이

과제 유형에 따라 변이가 나타난다고 주장하는 연구들 중 하나가 라센 프리맨(Larsen-Freeman, 1975)이다. 라센 프리맨(Larsen-Freeman, 1975)에서는 학습자들이 다른 과제들을 수행할 때 문법적 정확도가 달라진다는 결과를 밝혔다. 연구 참여자들은 다섯 가지의 과제를 수행하면서 각 과제에서의 정확도가 다르게 나타났다. 그 원인은 형식(modality)의 차이, 특정 과제의 영향, 기술(skill)의 차이 등에서 기인했다고 하였다.

또한 로코코(LoCoco, 1976)에서는 성인 제2언어 학습자들을 대상으로 자유 작문, 그림 묘사, 번역 과제와 같은 세 가지의 과제를 수행하도록 하였는데, 그 결과 과제 유형에 따라 통사적 형태들의 정확성이 다르게 나타난다는 것을 발견하였다. 그 이유는 학습자들이 각 과제를 수행할 때 중점을 두는 것이 다르며 번역 과제에서는 정확성에 중점을 둔 반면, 그림 묘사 과제에서는 생각을 명확하게 표현하는 것에 집중하였기 때문이다.

슈미트(Schmidt, 1980)는 언어권별 영어 학습자들의 동사 생략에 관한 연구를 하였는데 한 문장에서 두 번째의 동일한 동사 생략을 허용하는 규칙이 과제 유형에 따라 달라진다는 것을 밝혔다. 그 결과, 자유 구두 발화에서 학습자들은 동사 생략을 전혀 하지 않았으며 유도 모방 과제에

서는 1.1%만 동사를 생략하였고 문장 결합 과제에서는 25%가 동사를 생략하였다.

위와 같은 연구들을 살펴보면 대부분 자유로운 구두 발화 과제에서보다는 문법적 판단에서 목표어와 더 가까운 결과가 나온다는 것을 알 수 있다. 그러나 이와 반대의 연구 결과들도 있었다.

리세라스(Liceras, 1987)에서는 스페인어를 학습하는 50명의 영어권 학습자들에게 영어를 스페인어로 번역하는 과제와 문법성 판단 테스트를 수행하도록 하여 연구를 진행하였다. 일반적으로 형태에 대한 주의 집중도가 높은 문법성 판단 테스트의 정확도가 더 높은 반면 이 연구에서는 오히려 빈칸 채우기 과제에서 낮은 정확도가 나타났다.

타론(Tarone, 1985)은 문법성 판단 테스트와 구두 진술(narrative)과제에 따른 문법성 정확도를 살펴보았다. 그 결과 구두 진술 과제에서 관사 사용의 정확도는 가장 높게 나타났으나, 3인칭 단수 동사 표지 '-s'는 정확하지 않았다.

이상의 연구들은 타론(Tarone, 1983)에서 제시한 중간언어 연속체(the interlanguage continuum)와 관련이 있다. 이는 학습자들이 언어를 수행하는 목적과 형태에 대한 주의 집중도에 따라 중간언어 변이가 달라진다는 것이다. 따라서 과제 수행 결과에 따라 변이 양상이 달라진다면, 학습자의 실제 한국어 능력은 과제 수행 결과의 총합으로 보아야 하며 본 연구에서는 사회적 맥락과 관련된 과제 유형에 의한 변이에 초점을 두고 중국인 중·고급 학습자의 보조사 '은/는'의 습득 양상을 살펴보고자 한다.

3) 모국어에 따른 변이

사회적 맥락에 의한 한 요인으로는 모국어와 관련된 요인이 있다. 코더(Corder, 1981)는 학습자들이 발생하는 비문법적이고 잘못된 형태인 오류는 목표어와 학습자의 모국어 간의 차이 또는 유사성에서 기인한다고 하였다. 또한 맥러플린(McLaughlin, 1987)에서는 중간언어의 변이 유형에

영향을 미치는 요인들 중 하나인 ‘모국어의 전이’에 대해 언급하였다. 따라서 본 연구에서는 동일한 언어권의 학습자들로 한정하였다.

1.3. 문법 습득의 영향 요인

중국인 학습자들이 보조사 ‘은/는’을 어려워하는 이유, 그리고 실제 수행 차원에서 보조사 ‘은/는’의 사용에 있어서 오류가 나타나는 원인을 파악하기 위하여 선행연구의 결과를 참고하여 본 연구에서 모국어의 영향, 목표어의 복잡성, 교육과정의 원인 3 가지 측면으로 나누어 문법 습득에 있어서 구체적인 영향 요인을 기술하고자 한다.

1.3.1. 모국어의 영향

모국어의 영향은 학습자의 제1언어의 습관으로 인해 제2언어의 학습 과정에서 전이가 나타난다는 것을 의미한다. 목표어와 모국어 간의 유사점과 차이점은 학습자들에게 목표어를 습득하는 데 긍정적인 영향을 미칠 수도 있고 부정적인 영향을 끼칠 수도 있다. 대조분석 이론의 관점에서 보면 두 언어의 유사한 부분은 목표어에 긍정적 전이를 일으켜 습득에 도움이 되는 반면, 차이가 있는 부분은 목표어에 부정적 전이, 즉 간섭이 나타나 습득에 장애가 될 수 있다.

앞서 이미 언급했듯이 중국어는 한국어와 체계가 다르다. 이들의 특징을 보면 중국어는 형태상 고립어에 속하고 한국어는 교착어에 속한다. 따라서 한국어에 필수적으로 쓰이는 조사는 중국어를 모어로 하는 중국인 학습자들에게 다소 생소한 문법 범주이다. 이러한 이유로 중국인 학습자가 모국어의 영향을 받아 조사를 생략하거나 각 조사의 의미·기능에 대해 모호하게 알고 있어 대치를 범하는 경우가 많다는 것을 다른 조사 관련 연구에서도 발견할 수 있다.

또한 보조사 ‘은/는’의 경우, 용법과 의미·기능이 매우 다양하여 한국

어 학습에 있어서 어려움을 가중시킨다. ‘만, 밖에’는 중국어 ‘僅, 只’와 대응하고, ‘도, 까지, 마저’는 중국어 ‘也, 連’과 대응하지만 ‘은/는’은 중국어 중에 대응하는 의미가 없어 보조사 중에서 변이율이 가장 높다(김원경, 1993; 김유미, 2002; 김령, 2012; 한송화, 2016 등).

1.3.2. 목표어의 복잡성

‘목표어의 복잡성’은 보조사 ‘은/는’ 자체의 복잡성으로 인한 언어 습득 과정에서 나타난 이해 부족, 표현 능력 부족 양상을 말한다(김령, 2012:83). 본 연구에서는 목표어의 복잡성을 크게 두 가지로 나누었다. 첫째, 보조사 ‘은/는’이 지니고 있는 다양한 의미·기능에 대한 지식이 부족한 경우, 둘째, 유사한 의미·기능을 가진 주격 조사 ‘이/가’에 대한 변별력이 부족한 경우가 있다.

1) 의미·기능의 다양성

보조사 ‘은/는’은 ‘주제’, ‘대조’, ‘구정보’, ‘한정’, ‘초점’, ‘강조’ 등 다양한 의미·기능을 가지고 있기 때문에 학습자들이 ‘은/는’에 대한 모든 의미·기능을 이해하고 활용하는 것이 어려우며 이를 충분히 파악하지 못하면 오류를 쉽게 범하게 된다.

특히 보조사 ‘은/는’은 담화 유형, 상황 맥락, 발화의 흐름, 발화자의 태도 등 맥락 요소에 영향을 받을 수 있으며 맥락 의존성이 강한 문법 요소라고 볼 수 있다. 이 때문에 학습자들은 ‘은/는’의 다양한 의미를 적절하게 사용하는 데 큰 부담을 느끼고 있다. 하지만 기존 연구들을 통해서 알 수 있듯이 많은 중국인 학습자들은 담화에서의 구체적인 상황과 맥락을 고려하지 않고, 문장이나 ‘-이/가 아니다’, ‘-이/가 없다’와 같은 문형을 덩어리 표현으로 외워서 그대로 사용하는 경향이 있기 때문에 변이가 많이 나타난다(김령, 2012).

2) 의미·기능의 유사성

위와 같이 ‘은/는’의 의미·기능의 다양성으로 인한 어려움 이외에 학습자들이 유사하게 쓰이는 조사에 대한 변별력이 부족하여 혼동하기도 한다. 특히 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’에 대한 지식이 부족함으로 인해 대치가 많이 일어난다. 한국어에서 주격 조사 ‘이/가’는 문장에서 주어를 표시하는 것이며 보조사 ‘은/는’은 주제를 표시하는 것이다. 학습자들은 이 두 조사의 의미나 기능이 유사하여 서로 대체하는 경우가 있어 맥락에 적절히 사용하지 못하기 때문에 부자연스러운 표현을 낳게 된다. 또한 중국인 학습자들이 실제적인 상황에서 ‘은/는’의 ‘주제’에 대한 정확한 의미가 무엇인지 모르기 때문에 잘 활용하지 못하는 경우가 많아 생략이 일어나기도 한다(한송화, 2016).

의미·화용적 기능의 복잡성 이외에도 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’이 통사적 기능 측면에서는 많은 유사점을 가지고 있기에 학습자가 헷갈려하며 대치를 범하기가 쉽다. 특히 주어 자리에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’이 모두 쓰일 수 있기 때문에 학습자들에게는 똑같이 주어 표시하는 문법 형태로 인식될 수 있다.

1.3.3. 교육과정

이정희(2003:97)에서는 교육과정은 한국어 학습자가 공식적인 한국어 교육 기관에서 교육을 받을 때, 교육과 관련된 모든 내용을 총칭할 수 있다고 하였다. 또한 이러한 교육과정은 문법 습득의 영향 요인이 되기도 한다고 하였다. 교육과정의 문제점은 크게 한국어 교재 설정의 문제와 교사의 교수법 문제로 나눌 수 있다.

먼저 한국어 교재에 대해서 살펴보고자 한다. 대부분의 중국인 학습자들이 한국어 교사의 교수나 교재의 내용을 통해서 한국어 문법 항목을 습

득하게 된다. 좋은 교재는 문법 항목의 제시, 문법적 설명, 다양한 연습 활동 등을 체계적으로 담고 있어 교수·학습의 효과 향상에 이바지할 수 있다.

교육 현장에서 교사가 교재에 제시한 설명을 바탕으로 형식적인 연습 문제를 완성하는 방식으로만 교육을 한다면 효과적인 문법 교육이라고 볼 수 없다. 또한 교사가 교재에 제시하는 의미·기능에만 의지하고 이외의 기능은 언급하지 않는다면 학습자가 ‘은/는’의 다양한 의미·기능을 올바르게 습득하는 것을 기대하기 어렵다.

상술한 문법 습득의 영향 요인에 의해 교육 과정이 학습자의 문법 습득에 중요한 역할을 담당하는 점을 고려하면, 좋은 교재의 개발이나 교수 방법을 모색하는 것이 매우 절실하다고 볼 수 있다.

2. 한국어 보조사의 개념과 ‘은/는’의 의미·기능

2.1. 보조사의 개념 및 특성

한국어 조사의 하위분류는 흔히 격 조사, 보조사, 접속조사 세 가지로 나눈다. 격 조사는 문법 기능어인 격 표지(case markers)를 사용함으로써 문장에서 격을 나타내는 기능을 한다. 하지만 보조사는 문법 기능어라기 보다 의미·기능어에 더 가깝다고 볼 수 있다. 보조사는 자기 고유의 의미를 가지고 있으며 특수한 뜻을 더해 주는 역할을 하기 때문에 주로 의미론적·화용론적 성격을 지니는 것으로 설명될 수 있다. 이는 격에 대한 문법 기능어인 격 표지와는 확연한 이질성을 드러내는 의미 한정어이다(홍사만, 2002). 마지막으로 접속조사는 ‘와/과’, ‘하고’, ‘랑/이랑’처럼 둘 이상의 체언(구, 절)을 같은 자격으로 이어 주는 기능을 하는 조사이다. 학교 문법에서는 조사를 대체로 다음 <표 II-3>과 같이 분류한다.

〈표 II -3〉 학교 문법의 조사 분류(구본관 외, 2016:197)

조사	격 조사	주격 조사	이/가
		보격 조사	이/가(‘되다’, ‘아니다’ 앞)
		목적격 조사	을/를/ㄹ
		서술격 조사	이다
		관형격 조사	의
		부사격 조사	에, 에서, 에게, 으로/로 등
		호격 조사	아/야
	보조사	은/는/ㄴ, 만, 도, 조차, 부터, 까지, 이나/나,	
		이나마/나마 등	
	접속 조사	와/과, 하고, (이)랑 등	

이 중에서 보조사는 격을 표시하지 않고 자기의 고유한 의미를 더해 준다. 그리하여 격 조사와 달리 보조사는 관형격, 공동격과 결합할 때 부분적 제약을 받는 것 이외에는 호격을 제외한 모든 격의 체언 뒤에 연결될 수 있다(채완, 1977). 격 조사가 체언(구, 절)에 결합하는 것에 반해 보조사는 부사, 활용 어미, 다른 조사 뒤 등 다양한 위치에 결합할 수 있기도 하다. 보조사를 크게 의미에 따라 분류하면, ‘은/는’은 대조나 주제, ‘만’, ‘밖에’, ‘뿐’은 배타나 한정, ‘도’, ‘까지’, ‘마저’, ‘조차’는 포함이나 더함을 나타내고, ‘(이)나’, ‘(이)나마’, ‘(이)든지’, ‘(이)라도’는 선택의 의미를 나타낸다(구본관 외, 2016). 보조사의 특성에 대해서는 이지연(2006:16-21)에서 전반적인 조사 체계를 정리한 후, 다음과 같이 논의하였다.

가. 고유의 의미를 가지고 있으며 생략했을 경우 문장의 의미가 변한다.

나. 문법적 기능이 없다. (격을 나타낼 수 없다. 문장에서 생략해도 비문법적인 문장이 되지 않는다.)

다. 체언뿐만 아니라 부사와 용언과도 결합이 가능하다.

라. 구 단위의 구성에도 결합이 가능하다.

이상의 보조사의 특성을 예문으로 들면 다음과 같다.

- 1) 가. 나는 과일 중에 바나나만 좋아한다.
나. 나는 과일 중에 바나나를 좋아한다.
- 2) 가. 나는 채소는 좋아한다.
나. 나는 채소를 좋아한다.
- 3) 가. 나는 집에서만 밥을 먹는다.
나. *나는 집만 밥을 먹는다.

예문(1가)는 ‘다른 과일 말고 오직 바나나를 좋아한다’는 의미이다. 반면, (1나)는 ‘바나나’로만 한정시키지 않았다. (2가)처럼 보조사가 선행어의 의미를 더해 주는 역할을 하여 생략되면 내포의미 자체가 달라지기 때문에 보조사는 생략되지 않는다. (2가)에서 보조사 ‘은/는’을 생략한 (2나)는 ‘은/는’의 ‘주제, 대조, 강조’의 의미만 없어졌을 뿐 문법적으로 바른 문장이다. 즉, 문장에서 보조사를 생략하면 보조사는 문법적 기능이 없기 때문에 비문법적인 문장을 생성하지는 않으나 문장의 의미가 바뀌게 된다. 하지만 (3가)의 부사격 조사 ‘에서’가 생략되면 (3나)처럼 비문이 된다. (3나)는 격 조사와 보조사의 결합에서 특정한 의미를 부여하는 보조사 ‘만’은 생략하지 않고 부사격 조사 ‘에서’만 탈락하는 것이다. 예문(3가)에서 볼 수 있듯이 부사격 조사는 보조사와의 결합에서도 생략되지 않는다. 또한 부사격 조사는 문법적 기능⁴⁾을 지니고 있기 때문에 생략하면 비문법적인 문장이 되므로 생략해서는 안 된다.

그 다음은 보조사는 체언뿐 아니라 부사와 용언과도 결합한다는 것이다.

4) 홍사만(2002:76)에 따르면 부사격 조사는 처소, 방향, 도구, 자격, 비교 등 구체적인 격 의미를 가지고 있다고 한다.

4) 가. 청년은 분통을 터뜨리다가 그만 폭행까지 저질렀다.

나. 전혀 짐작을 못한 바는 아니나 이렇게까지 할 줄은 몰랐다. (최런, 2015:7)

다. 입술이 바싹바싹 타고 정신을 잃으면서까지 기도와 묵상을 하였다.

예문(4가, 나, 다)에서는 보조사 ‘까지’가 각각 체언, 부사, 용언과 결합하는 양상을 보여 주었다.

이지연(2006:21)에서는 보조사가 구 단위의 구성에도 결합이 가능하다고 하였다. ‘(오는 사람)만 바뀔 뿐 매번 (똑같은 질문)만 되풀이 하는데 신물이 났다.’에서 보조사 ‘만’은 괄호 안의 구 단위를 선행어로 취하고 있다.

2.2. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능

본 절에서는 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대해서 살펴보기로 한다. 한국어의 보조사는 격 조사와 달리 특수한 뜻을 더해주는 기능을 가지고 있기 때문에 보조사가 가지고 있는 의미·기능을 습득하는 것은 필수적이다. 기존 연구를 살펴보면 보조사 ‘은/는’의 의미는 ‘주제’, ‘한정’, ‘강조’, ‘초점’, ‘대조’, ‘구정보’ 등으로 논의되어 왔다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에 의하면 ‘은/는’의 의미는 크게 ‘주제(topic)⁵⁾’와 ‘대조’ 두 가지 의미로 나누며, ‘대조’는 또한 ‘대조’(명시적 대조)와 ‘강조/함축’(암시적 대조)로 세분화하였다. 일반적으로 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미와 ‘대조’ 의미는 문맥 환경이나 조건에 의해 결정되는 것이기 때문에 본 연구에서는 두 가지 의미 중에서 어느 것이 보다 본질적인 것인가에 대해 논의하

5) 본문에서는 topic이란 용어를 ‘주제’로 번역되었다. ‘화제’와 같은 의미로 사용하고 있다.

지 않고, 상황 맥락에 따라 어느 의미가 두드러지게 나타나는지를 보았다.⁶⁾ ‘은/는’의 의미·기능과 특성을 구체적으로 설명하면 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 보조사 ‘은/는’의 개념 및 특성

의미·기능		개념	특성	관련 선행 연구
주제		언급하고 있는 것, 또는 언급되고 있는 것	연관성(aboutness), 문두성, 기존 정보성, 한정성(definiteness), 총칭성	채완(1976:96-101)
대조	명시적	둘 이상인 대상의 내용을 맞대어 비교하는 것	대조성, 한정성, 소극적인 배타성	채완(1977:21) 홍사만(2002:180-181) 이익섭·임홍빈(1983:16)
	암시적	어떤 부분을 특별히 강하게 주장하는 것	‘대조’의 의미를 포함한 ‘강조’의 의미, ‘대조’의 의미를 포함하지 않는 ‘강조’의 의미, 연결어미와 많이 결합	채완(1986:93)

6) 보조사 ‘은/는’의 의미·기능은 완전히 문맥 환경 없이 구분하는 것은 불가능하다. 예컨대, ‘나는 학생이다’에서 ‘나는’을 ‘주제’ 의미로 볼 수도 있고 ‘대조’ 의미로 볼 수도 있다. 다른 사람들 앞에서 자기소개를 할 경우, ‘나는’은 주제어이며, ‘나’에 대해서 언급하고 있는 반면 상황 맥락에 따라 ‘영희는 직장인이다’라는 잠재적인 ‘대조’의 의미도 있을 수 있다. 즉, ‘나’와 ‘영희’를 함축적으로 대조함으로써 자연스럽게 ‘대조’의 의미가 유도된다고 할 수 있다. 따라서 상황 맥락에 따라 ‘주제’의 의미가 두드러지게 나타날 수도 있고 ‘대조’의 의미 비중이 더 클 수도 있다.

홍사만(2002:147)에서는 이 두 가지 의미를 논의의 범주에 따라 구별하였다. ‘대조’는 의미론적 기능이며, ‘주제’는 화용론적 기능이라고 언급하였는데 ‘은/는’의 이러한 의미·기능은 한국어교육에서도 그대로 사용하고 있다.

『표준국어대사전』에 나타난 보조사 ‘은/는’에 대한 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다.

『표준국어대사전』:

1. “(체언이나 부사어, 연결 어미, ‘-아’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’ 합성 동사의 선행 요소 따위의 뒤에 붙어) 어떤 대상이 다른 것과 대조됨을 나타내는 보조사.”
2. “(체언 뒤에 붙어)문장 속에서 어떤 대상이 화제임을 나타내는 보조사.”
3. “(체언이나 부사어, 일부 연결 어미 뒤에 붙어) 강조의 뜻을 나타내는 보조사.”

이뿐만 아니라, 『연세한국어사전』에서도 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대하여 기술하였는데, 이를 ‘주제’, ‘대조’, ‘특수 용법’으로 나누었으며 각 의미·기능의 내용을 구체적으로 정리하였다. 자세한 내용은 다음과 같이 발췌하였다.

『연세한국어사전』:

1. 주제를 나타냄.
 - ① “(상황에서) 주어진 것에 대해 말할 때 ‘는’을 사용한다. ‘-에 대해 말할 것 같으면’의 뜻.”
 - ② “(이야기에서) 앞에서 말한 것을 다음 문장에서 그것에 대해 다시 말할 때 ‘는’을 사용한다. ③ 일반적인 상식에 근거하여 이를 주제로 쓸 때 사용된다.”

2. 대조를 나타냄.

“(문장의 어디에서나 쓰여) 어떤 사실이 다른 것과 대조됨을 나타낸다.”

3. 특수 용법

① “(연결 어미 뒤에 쓰여) 강조를 나타낸다.”

② “(‘하기는 한다’와 같이 반복되는 두 말을 잇는 곳에 쓰여) 앞의 사실이 전제되기는 하지만 어느 정도 조건이 뒤따름을 나타낸다(이희자·이종희, 2001:180-181).”

2.2.1. ‘주제’의 의미·기능

홍사만(2002:147)에서는 보조사 ‘은/는’의 의미를 분석할 때는 전제 체계(presupposition system)와 주제-평언 구조(topic-comment structure)에 의해 분석하였다. 이 연구에 따르면 전제 체계를 통해 도출되는 ‘은/는’은 의미론적 기능인 ‘대조’의 기능을 지니고 있고, 주제-평언 구조를 통해 도출되는 ‘은/는’은 화용론적인 기능인 ‘주제’의 의미를 나타내고 있다.

‘은/는’은 체언 뒤에 붙어 문장 속에서 어떤 대상이 화제임을 나타내는 보조사이다. 예를 들면 다음과 같다.

(1) ㄱ. 나는 학생이다.

 ㄴ. 우리 가족은 행복하게 살고 있다.

 ㄷ. 나는 거칠 것 없는 바다의 사나이다.

예문(1)에서 ‘은/는’은 ‘나’와 ‘우리 가족’이라는 대상이 화제임을 나타낸다.

국어에서 이에 관한 논의는 채완(1976:96-101)에서 명확해진다. 그에 의하면 주제는 화자와 청자 사이에 공유하고 있는 한정된 지식이어야 한

다고 언급하였다. 다시 말해, 청자가 이미 그 요소의 존재를 알고 있다고 화자가 믿을 때(그 요소의 존재가 전제될 때) 그 요소는 주제가 될 수 있다고 지적하였다.

(2) 두 사람은 합격하였다.

예문(2)에서의 ‘두 사람’이 구체적으로 누구를 가리키는지 화자와 청자가 모두 알고 있을 때만 사용할 수 있다. 채완(1976)에서는 주제가 될 수 있는 한정적 요소로는 고유한 존재(해, 달, 지구 등), 고유명사나 대명사, 또는 이미 언급된 요소, 1·2인칭 대명사, ‘이, 그, 저’의 지시사(指示詞) 등이 해당되며, 비한정적 명사구는 그 명사가 유(類)개념을 나타낼 때에만 주제가 될 수 있다고 하였다. 이와 같은 맥락으로 남기심(1972:128)에서는 ‘총칭적 명사’, ‘유칭적 명사’, ‘앞에서 언급한 것’이라고 논하였다. 채완(1976)에서 제시했던 것에 따라 한정성을 갖는 명사구는 서정수(1996:28-30)에서 다음과 같이 재정리되었다.

- ㄱ. “해, 달, 불변의 진리 등을 가리키는 말”
- ㄴ. “총칭적(generic) 유개념(類概念)으로 쓰이는 일반명사”
- ㄷ. “고유명사, 대명사 및 특정 대상을 가리키는 수사”
- ㄹ. “앞선 대화나 문맥에서 언급된 사항”

이러한 네 가지 기준을 참고하여 보조사 ‘은/는’의 주제 의미를 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

1) 해, 달, 불변의 진리 등을 가리키는 말

언어가 가리키는 지시(指示) 세계에서 유일한 존재나 진리는 보통 어떤 상황 맥락과 무관하게 한정성을 갖기 때문에 해, 달, 지구, 하늘 등은

주제 ‘은/는’과 자연스럽게 결합된다.

㉠ 해는 동쪽에서 뜬다.

㉡ 지구는 태양 주위를 돈다.

하지만 여기서 유의해야 할 점은 해, 달, 지구 등이 고유한 존재라고 해서 항상 ‘은/는’이 쓰이는 것은 아니라는 것이다. 다음 예문 ㉢과 같이 특정한 상황이나 맥락에서 특정 개체를 지정하는 경우에는 ‘이/가’가 쓰인다.

㉢ (해 뜨는 광경을 바라보면서) 해가 지금 동쪽에서 뜬다.

2) 총칭적 유개념으로 쓰이는 일반명사

비한정적인 체언이 주제가 될 때 그 체언은 유개념을 나타낸다. 즉 그 체언은 어떤 개체를 나타내는 것이 아니라 자신이 속한 유(類) 전체를 대표하는 것이다. 또 어떤 특정한 사실을 일반화하여 표현할 때 그 문장은 주제-평언의 구조를 갖게 된다.

㉣ 사람은 이성적 동물이다.

㉤ 코끼리는 코가 길다.

채완(1976:98)에 따라 유개념을 표현하는 문장은 일반적인 원칙을 나타낸다. 따라서 ㉣, ㉤은 ㉥, ㉦로 표현해도 같은 의미가 된다.

㉥ 원칙적으로 모든 사람은 이성적 동물이다.

㉦ 원칙적으로 모든 코끼리는 코가 길다.

3) 고유명사, 대명사 및 특정 대상을 가리키는 수사

고유명사는 맥락과 무관하게 한정성을 띤다. 또한 대명사는 보통 특별한 문맥이나 맥락을 주지 않아도 발화 상황에서 항상 화자와 청자 간의 공유된 정보이기 때문에 한정성을 갖는다. 특정 대상을 가리키는 수사도 마찬가지다.

㉠ 금강산은 최고의 명산이다.

㉡ 나는 학생이다.

㉢ 우리 집에 아이가 둘이 있다. 하나는 대학생이고, 하나는 고등학생이다.

4) 앞선 대화나 문맥에서 언급된 요소

앞선 대화나 문맥에서 이미 언급된 요소는 청자가 이미 알고 있다고 화자가 믿으므로 한정성을 가진다. 예를 들면 다음과 같다.

㉠ 가: 철수와 영희는 합격했어?

나: 두 사람은 다 합격했어.

㉡ 야옹이가 곰돌이네 집에 놀러 갔습니다. 곰돌이는 컴퓨터를 이용하여 숙제를 하고 있는 중이었습니다.

이상에서 분석하였듯이 담화에서 ‘은/는’ 연결 요소가 보통 이미 언급된, 알려진 정보, 즉 구정보⁷⁾임을 나타낸다. 그러므로 담화의 도입부는 말의 시작으로 정보 전달 기능 면에서 보면 언급되지 않은 신정보이기 때문에 이때의 조사는 ‘은/는’이 아닌 ‘이/가’를 사용해야 한다. 그러나

7) 홍사만(2002:151)에서는 주제와 구정보 사이에 개념상의 차이가 있다고 지적하였다. 즉, 전자는 화자의 입장에서 본 맥락으로부터 독립된 개념이며, 후자는 청자의 입장에서 본 맥락에 의존된 개념이라고 하였다.

실제 언어 사용에서는 그렇지 않은 경우가 있다고 앞에서도 언급하였다.
다음 예문 ㉔과 ㉕을 비교해 보겠다.

㉔ 대한민국의 수도 서울은 한국 제일의 도시이다. 서울이
최초로 수도로 등장한 시기는 백제(百濟)의 초기였다. (후략)

㉕ 옛날 옛날에 고양이와 쥐가 한 집에 살고 있었습니다. 날
마다 고양이는 쥐를 잡으려고 이리저리 쫓아다녔습니다. (후
략)

(김령, 2012:14)

㉔에서는 담화의 첫머리에 ‘은/는’이 사용되고, ㉕에서는 담화의 첫머리에 ‘이/가’가 사용되는 것이 보통이다. ㉔은 ‘서울’에 대한 설명문인데, 이처럼 소개문 담화 속에서는 이미 활성화된 지시 대상을 출발점으로 쓰는 것이 자연스러운 것이다. 그러나 담화의 출발이 ㉔과 같이 항상 이미 활성화되었거나 쉽게 활성화될 수 있는 정보만으로 시작되는 것은 아니다. ㉕과 같은 이야기 담화는 ‘이/가’ 지시향으로 시작하는 것이 자연스럽다. 이것은 이야기라는 문장 장르 특성상 이야기를 읽는 독자의 머릿속에 활성화되지 않은 신정보가 담화의 시작으로 기능하기 때문이다. 따라서 김호정(2006:167-168)에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 선택하는 것은 실제 담화의 세계 내에서, 즉 구체적인 담화의 특성을 드러내는 담화 유형 또는 장르에 따라 그 의미·기능이 논의되어야 한다고 지적하였다.

김령(2012:27-37)에서는 중심 주제가 되는 ‘은/는’ 지시향은 정보의 전달력이 약하다고 보았다. 이는 중심 주제가 되는 요소는 기지(既知)의 정보이기 때문에 정보 전달력이 약하다는 사실은 담화 과정에서 그 요소의 생략 가능과도 관계가 있다.

㉔ 가. 철수는 기말고사에 어떻게 되었니?

나. 철수는 기말고사에 합격했지.

다. 그는 기말고사에 합격했지.

라. 합격했지.

㉠ 가. 누가 기말고사에 합격했니?

나. 철수가 기말고사에 합격했지.

다. *기말고사에 합격했지.

(㉠가)의 의문에 대한 대답은 (㉠나), (㉠다), (㉠라) 중 어느 것이라도 좋다. 이때 (㉠다)의 대답은 기지의 요소인 ‘철수’를 지시사 ‘그’로 대체한 문장이며, (㉠다)는 중심 주제의 요소를 생략한 문장이다. 이와는 달리 문장 (㉠가)의 의문문에 대한 대답은 (㉠나)일 뿐, 미지의 요소를 생략한 (㉠다)는 성립되지 않는다.

결국 국어에서 ‘은/는’은 ‘중심 주제’와 ‘구정보’의 화용적 기능이 있는 반면 ‘이/가’는 ‘도입 주제’와 ‘신정보’의 기능이 있다. 앞에서도 언급하였지만, 담화에서 보면 ‘은/는’ 지시항은 ‘이/가’ 지시항과 분포가 거의 상보적이다. 대개 ‘은/는’ 지시항이 쓰인 문장은 ‘이/가’ 지시항이 쓰인 문장과 교체되지 못하고, 역으로도 그러하다.

반면, 한정적 요소가 될 수 없는 대상은 의문사와 부정사(不定)⁸⁾, 화자의 미지(未知) 대상, 일시적 존재나 상태 표현, 불완전 용언이나 보어 등이다. 아래의 예문에서 보조사 ‘은/는’과 의문사의 연결이 매우 부자연스러운 것을 볼 수 있다.

1) *어디는 역인가?

2) *무엇은 어려운가?

3) *언제는 생일인가?

4) *누구는 주인공인가?

8) 부정사는 그 지시 대상이 불특정적인 것을 의미한다. 부정 명사로는 ‘무엇’, ‘누구’, ‘어느 것’, ‘어디’, ‘언제’이며, 복합 부정 명사로는 ‘무엇인가’, ‘누구인가’, ‘어느 것인가’, ‘어디인가’, ‘언제인가’, 그리고 부정 명사구로는 ‘어떤 남자’, ‘어느 학교’ 등을 들 수 있다.

위와 같은 예문은 모두 주어 표지인 ‘이/가’를 사용해야 문법에 맞는 표현이라고 할 수 있다. 이것 또한 부정사는 비한정적이기 때문에 주제가 될 수 없다는 제약의 형태로 설명될 수 있다. 그러나 부정 표현 중에서 설의법으로 전체 부정을 나타낼 때(채완, 1977:27)와 특수한 반어적 용법으로 쓰일 때(김종택, 1977:42)는 부정사와 보조사 ‘은/는’이 연결될 수 있다. 예문을 제시하면 다음과 같다.

- 5) (돈만 별 수 있다면), 어디는 못 가겠느냐?
- 6) 무엇은 제대로 잘 하겠느냐?
- 7) 언제는 좋아서 죽더니만.
- 8) 누구는 하고 싶어 한 일이겠느냐?

2.2.2. ‘대조’의 의미 · 기능

‘은/는’은 체언 혹은 부사어, 연결 어미 ‘-아’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’ 합성 동사의 선행 요소 따위의 뒤에 붙어 어떤 대상이 다른 것과 대조됨을 나타내는 보조사이다(표준국어대사전, 1999:1308). 예문을 제시하면 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 사과는 먹어도 배는 먹지 마라.
- ㄴ. 비가 많이는 오지 않았다.
- ㄷ. 그 책을 읽어는 보았다.

(1ㄱ)에서는 ‘은/는’이 체언인 사과, 배 뒤에 붙은 경우이고, (1ㄴ)에서는 ‘은/는’이 부사어인 많이 뒤에 붙은 경우이며, (1ㄷ)에서는 ‘은/는’이 연결어미 ‘-아’ 뒤에 붙은 경우이다.

채완(1977:21)에 따르면, ‘주제’의 ‘은/는’은 나머지 문장으로부터 독립

하여 문장 전체와 관련되지만 ‘대조’의 ‘은/는’은 그것이 연결된 요소만을 수식한다고 하였다. 이익섭·임홍빈(1983:165)은 ‘은/는’에 소극적 배타의 의미를 주어 자연스럽게 ‘대조’의 의미가 유도된다고 보았다. 즉, 함축적으로 대조됨으로써 소극적인 배타성을 나타낸다는 것이다. 또한 홍사만(2002:180-181)은 ‘은/는’의 대조의 의미를 규명하기 위해서 대조가 되지 않는 두 항목의 열거가 ‘은/는’에 의해 제시될 때에는 논리적 모순을 발견할 수 있어야 한다고 지적하였다.

(2) 영화는 사과를 좋아하고, 철수는 사과를 좋아한다.

예문(2)에서 대조가 되지 않는 두 개의 항목이 ‘은/는’에 의해 병렬되었을 때 의미상으로 비문이 된다.

보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미를 구체화시키면 긍정↔부정, A↔B 상대(相對), X↔Y 반의(反義), 확실↔불확실로 분류할 수 있다(홍사만, 2002:186).

(3) ㄱ. 그는 수학은 잘한다. ↔ 그는 영어는 못한다. (긍정↔부정)

ㄴ. 대한민국의 수도는 서울이다. ↔ 중국의 수도는 베이징이다. (A↔B상대)

ㄷ. 겨울은 해가 짧다. ↔ 여름은 해가 길다. (X↔Y반의)

ㄹ. 그는 아침은 먹지 않는다. ↔ 그는 아침은 먹는지 확실치 않다. 그러나 점심은 먹는다. (확실↔ 불확실)

위의 예문은 각각 ‘부정’, ‘상대’, ‘반의’, ‘불확실’의 의미로 대조적 서술 내용을 취하고 있다.

그리고 ‘은/는’은 체언이나 부사어, 일부 연결 어미 뒤에 붙어 암시적인 ‘대조’의 의미를 가지고 있지만 강세로 인해 강조된 의미를 나타내기

도 한다.

(4) ㄱ. 아무리 바쁘더라도 식사는 해야지.

ㄴ. 놀러 가더라도 멀리는 가지 마라.

ㄷ. 갑자기 비가 오니까는 사람들이 건물 안으로 들어갔지.

ㄹ. 그렇게 천천히 걸다는 지각하겠다.

(표준국어대사전)

(4ㄱ)에서는 ‘은/는’이 체언인 식사 뒤에 붙은 경우이고, (4ㄴ)에서는 ‘은/는’이 부사어인 멀리 뒤에 붙은 경우이며, (4ㄷ, ㄹ)에서는 ‘은/는’이 연결어미 ‘-니까’와 ‘-다가’ 뒤에 붙은 경우이다.

‘은/는’의 암시적인 ‘대조’의 의미를 네 가지 측면으로 나누어 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문중에서 병렬되는 항목이 없지만 문맥에 따라 다른 항목과 암시적으로 대조하는 의미가 나타나고 있다. 채완(1986:93)에서 ‘신부가 손은 예쁘다’라는 예문을 들었는데, 이 예문은 청자로 하여금 신부의 손이 예쁘다는 사실과 함께, 신부의 손을 제외한 다른 부분이 예쁘지 않다는 사실을 추측하게 해준다고 하였다. 여기서 신부가 손은 예쁘고 다른 곳은 예쁘지 않다는 ‘대조’의 의미를 함축적으로 드러낼 수 있다.

둘째, ‘은/는’이 부사에 연결될 때 일반적으로 ‘강조’의 의미가 더 강하다고 본다.

(5) ㄱ. 조금은 민감한 질문일 수도 있겠네요.

ㄴ. 그는 밥을 빨리는 먹는다.

ㄷ. 이 돈을 다는 줄 수 없다.

예문(5)에서 부사의 종류는 다르지만, 보조사 ‘은/는’이 연결될 때 공통

점이 있다. ‘많이 민감한 질문은 아니다.’ ‘천천히 밥을 먹지 못한다.’ ‘조금은 줄 수 있다.’등으로, 모든 서술어는 부정이나 대립적인 의미를 취하여 직설적 또는 완곡적, 소극적으로 표현하고 있다.

셋째, 시간적으로 연속적으로 일어나는 일 중 먼저 일어난 일을 강조할 수 있다. 즉, 연결어미와 많이 결합한다.

(6) ㄱ. 딱정벌레를 잡아다가는 서로 싸움을 시켰다.

(표준국어대사전)

ㄴ. 고양이는 땅을 발로 파서 똥을 누고는 묻어 버린다.

(연세한국어사전)

ㄷ. 기적같이 와서는 행복같이 달아난다.

예문(6ㄱ)은 두 개의 행동 사이의 시간의 전후 관계를 연결하는 관용적인 표현에 관여하고 있다(홍사만, 2002:191-192). 따라서 ‘딱정벌레를 잡아다가, 그리고는 서로 싸움을 시켰다’, ‘고양이는 땅을 발로 파서 똥을 누고, 그리고는 묻어 버린다’, ‘기적같이 와서, 그리고는 행복같이 달아난다’와 같이 표현할 수 있다.

넷째, 보조용언 구성에 결합한다.

(7) ㄱ. 철수는 외국 음식을 먹어는 보았다.

ㄴ. 영화는 먼지를 털어는 버렸다.

결과적으로 보조사 ‘은/는’은 다른 조사에 비해 의미 분석이 어려우며, 맥락 환경에 의해 해석이 달라질 수 있다.

2.3. 한국어 교재에 제시된 보조사 ‘은/는’

이 절에서는 현재 한국어교육 현장에서 가장 널리 사용되고 있는 한국

어 교재⁹⁾ 5권을 분석 대상으로 선정하여 한국어 보조사 ‘은/는’에 대한 개념과 내용이 어떻게 제시되고 있는지 살펴보고자 한다.

5권의 한국어 교재를 살펴본 결과, 모두 초급에서 보조사 ‘은/는’을 학습하지만 ‘은/는’의 의미·기능에 대해서는 자세히 언급하지 않았다.

각 대학 부설기관의 한국어 교재 분석을 통해 제시된 보조사 ‘은/는’의 개념을 정리하면 다음 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 한국어 교재에 제시된 보조사 ‘은/는’의 개념

한국어 교육기관	교재	문법 설명	등 급/ 제 시 단 원
고려대	『재미있는 한국어 1』	“‘은/는’ is a particle that indicates that the noun to which it is attached is the topic of that sentence.”	1/1
서울대	『한국어 1』, 『한국어 2』	<주제> “‘은/는’ are particles which indicate the topic of a sentence. ‘은’ is used when the preceding syllable ends with a consonant, while ‘는’ is used when the preceding	1/1 1/3

9) 본 연구에서 분석 대상으로 선택한 한국어 교재는 다음과 같다.

- ① 고려대학교 한국어 문화교육센터 『재미있는 한국어』. 교보문고
- ② 서울대학교 언어교육원 『한국어』. 문진미디어
- ③ 연세대학교 한국어학당 『연세 한국어』. 연세대학교 출판부
- ④ 이화여자대학교 언어교육원 『말이 트이는 한국어』. 이화여자대학교 출판부
- ⑤ 경희대학교 언어교육원 『한국어』. 경희대학교 출판문화원

		syllable ends with a vowel.”	
		<이중 주어문> (N 은/는) N ‘이/가’ A-ㅂ니다/습니 다. N N be A.	1/6
		<강조> “‘에는’ is also an emphasizer whi ch highlights the noun immediatel y preceding it. For example, ‘주 말에는’ differs from ‘주말에’ in t hat the former emphasizes 주말 (weekend).”	1/7
		<대조> “N ‘은/는’ contrastive particle (re placing the object particles ‘을/ 를’)”	2/9
연세대	『연세 한국어 1』	<주제, 대조, 강조> “This particle is used with a nou n to denote the topic or theme o f a sentence.” “It is also used to express compa rison or emphasis.” “It can be attached to all case p articles, except for subject and o bject particles which drops in cas e when this topic particle is use	1/1

		d.”	
이화여대	『말이 트이는 한국어』	보조사	
경희대	『한국어 초급 1』	<주제, 강조, 구정보> Noun+ ‘은/는’ Particle(Topic) “‘은/는’ is attached onto a given noun to specify that it is the topic of a sentence. It is used when a speaker wishes to emphasize a particular noun or refer to a noun known to both speaker and listener. Nouns ending in a consonant take ‘은’, while those ending in a vowel take ‘는’.”	1/3
		‘은/는’의 용법을 ‘한정/특정’을 기준으로 통합하여 설명하였다. <대조> Noun+ ‘은/는’ Particle(Contrast) “This is a particle indicating a contrastive meaning. Nouns ending in a take ‘은’, while those ending in a vowel take ‘는’.”	1/9

또한 이해영(2004)에서는 한국어 교재에서 제시된 보조사 ‘은/는’에 대한 문법 설명과 문법 연습 등을 검토함으로써 문제점을 제기하였다. 초급에서 ‘주제’와 ‘대조’의 의미·기능이 문법 설명으로 제시되어 있지만

실제 한국어교육 현장에서는 ‘주제’의 의미·기능만이 교수된다고 지적하였다. 이로 인해 한국어 학습자들은 보조사 ‘은/는’의 의미·기능을 제대로 숙지하지 못하여 오류가 빈번하게 발생한다.

또한 한국어 교재를 검토한 결과, 초급 교재에서 사용된 보조사 ‘은/는’이 어떤 의미·기능으로 사용되고 있는지, 무엇으로 규정해야 되는지가 매우 모호하였다. 한국어교육에 필요한 보조사 ‘은/는’의 교육은 그 사용 방법에 초점을 두어야 하며 체계적인 관점에서의 개념만으로는 이해하기가 어렵다. 하지만 체계적 관점에서의 보조사 ‘은/는’에 의한 설명 즉 ‘문법론’의 내용은 대체로 개괄하는 데 있어서는 유용하다(주경희, 2009).

(1) 마리아: 은행이㉠ 어디에 있습니까?

영수: 학생회관에 있습니다.

마리아: 학생회관은㉡ 어디에 있습니까?

영수: 도서관 앞에 있습니다.

(연세한국어 1:48)

(2) 마이클: 처음 뵙겠습니다. 저는㉢ 마이클 윌리엄입니다.

수진: 안녕하세요? 저는㉣ 이수진입니다.

마이클: 수진 씨는㉤ 무슨 일을 합니까?

수진: 저는㉥ 대사관에 다닙니다. 마이클 씨는㉦ 무슨 일을 합니까?

마이클: 저는㉧ 컴퓨터 회사에 다닙니다. 요즘 조금 바쁩니다. 수진 씨, 금요일 에 몇 시까지 일합니까?

수진: 금요일에㉨ 오전 근무만 합니다. 보통 12시까지 일합니다. 마이클 씨는㉩요?

마이클: 저도 금요일에㉪ 오전 근무만 합니다. (후략)...

(말이 트이는 한국어 1:12)

위에 제시된 예시들은 한국어교재 초급에서 나타난 ‘은/는’의 대화문 내용이다. (1)에서의 ‘㉠은행이’와 ‘㉡학생회관은’을 주어와 주제의 차이라고 설명하면 학습자들을 이해시킬 수 있을지, 또 대화(2)처럼 자기소개와 관련된 담화에서 ‘은/는’이 ‘주제’의 기능을 하고 있으며 이를 학습자에게 교수하면 학습자가 제대로 이해할 수 있을지도 확인하기가 어렵다. 즉 (2㉢)에서 ‘저는 대사관에 다닙니다’라는 대답을 ‘저도 대사관에 다닙니다’로 살짝 변형시키면 ‘저도’는 ‘저는’과 동일하게 ‘주제’의 의미인지 아닌지 학습자들이 매우 혼란스러울 것이다. 또 (2㉣)와 (2㉤)의 ‘금요일에는’이 모두 주제인지 아니면 문두에 있는 (2㉣)만 주제라고 해야 할지, 또 (2㉥)의 ‘마이클 씨는’도 주제인지 학습자에게 이해시키기는 굉장히 혼란스러울 것이다. 즉 지금까지 한국어사전이나 한국어교육용 문법서 혹은 교재에서 제시된 문법 설명에서 다루어져 왔던 ‘은/는’의 ‘주제’와 ‘대조’의 의미·기능을 무엇으로 규정할지, 이에 대해 학습자들에게 어떻게 설명해야 할지 아주 혼란스러운 상황인 것을 알 수 있다. 이러한 점에서 김미형(2015)과 김영일(2016)은 지금까지 국어학에서 다루었던 ‘은/는’에 대한 연구를 바탕으로 한국어 교육적 관점에서 보조사 ‘은/는’의 의미·기능을 새로운 시각으로 다시 설정하고 이를 한국어교육에서 활용할 수 있는 교육 방안을 제안하였다.

이상의 논의에서 살펴본 바와 같이 보조사 ‘은/는’의 문법 설명은 초급 단계에서부터 이미 언급하고 있지만 다음과 같은 여러 문제점을 나타내고 있다.

1) 보조사 ‘은/는’에 대한 문법 설명은 모두 초급 단계에서부터 제시하였으나 중·고급 이후 단계에서는 자세히 다루지 않았다. 초급 단계에서 간단한 설명만으로 학습자들이 ‘은/는’을 제대로 익혀 정확하게 사용하는 것은 매우 어려울 것으로 보인다. 또한 ‘은/는’의 의미·기능에 대해서는 언급하고 있으나 적극적인 활용은 이루어지지 못하고 있다.

2) 대부분 교재에서 조사 ‘은/는’에 대한 교수·학습 내용은 ‘은/는’이

나타나는 문형, 예컨대 ‘저는 N입니다/이에요’, ‘이것은 N입니다/이에요’ 등과 같은 덩어리 표현으로 제시하여 학습자들로 하여금 외우게끔 하는 방식으로 이루어져 있다. 이들의 의미적 기능에 대해서는 상세히 다루지 않았다.

3) 교재에 따라 보조사 ‘은/는’이 주격 조사 ‘이/가’보다 먼저 나오는 경우가 있기도 하다. 예컨대, 자기소개 부분에서 나오는 ‘저는 N입니다. 제 이름은 N입니다.’와 같은 내용이다. 해당 교재들에서는 주격 조사 ‘이/가’는 ‘은/는’보다 뒤에 제시되고 있는데 이에 대해서는 형태 제약 정보 말고는 추가 설명이 없었다(김호정·강남옥, 2010). 그리고 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’의 문법 항목과 기능에 대해서는 각각 제시하였으나 두 조사를 비교하면서 이들의 차이점에 대한 설명은 없었다. 이러한 차이점은 수업 중에 교사가 따로 설명했느냐에 따라 학습 결과도 달라지게 되는 것이다.

4) 접속부사를 배우지 않은 상태에서 불완전한 홀문장의 예문만 있고, 겹문장을 배우고 나서는 이 항목에 대한 통사적인 설명이 없었다. 예컨대 ‘저는 고기를 좋아합니다. 야채를 싫어합니다.’와 같은 예문을 통해서 이러한 문제점을 알 수 있다.

3. 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상

한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상을 변이 유형으로 분류하면 ‘대치’, ‘생략’, ‘과잉’으로 나눌 수 있다.

3.1. 보조사 ‘은/는’의 대치 양상

‘대치’는 학습자들이 사용해야 할 문법 형태 대신 잘못된 형태를 교체하여 사용하는 경우를 의미하며, 각 조사별로 대치한 조사의 종류가 다

르기 때문에 대치되는 조사의 종류에 따라 대치의 항목을 다르게 할 수 있다. 대치는 학습자의 조사 사용 오류 중에서 가장 많이 나타나는 변이 유형이다.

(1) ㄱ. 졸업 후에 직장 생활을 시작하면 의사소통의 *중요성 을(✓은) 더 뛰어나고 의사소통 능력도 증시된다.

ㄴ. *우리가(✓는) 보통 칭찬을 받으면 기분이 좋아지고 자신감도 높일 수 있다.

(1ㄱ)은 보조사 ‘은’을 목적격 조사 ‘을’로 대치한 경우, (1ㄴ)은 ‘는’을 주격 조사 ‘가’로 대치한 경우이다. 보조사 ‘은/는’의 대치 양상 중에 특히 ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치가 가장 많이 나타나는 것으로 볼 수 있다. 조사 선택은 문장의 의미 전달에 영향을 끼친다. 외국인 학습자의 경우, 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’가 같은 문장에 쓰일 때 의미 전달에 있어서 미묘한 차이를 알아보기 어렵기 때문에 조사를 사용할 때 대치가 많이 나타나는 것이다. ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치로 인해 문장 의미가 달라지므로 학습자에게 보조사 ‘은/는’을 정확하게 사용하는 것이 요구된다. 이러한 의미 차이는 다음 인터뷰를 통해 살펴볼 수 있다.

내가 쓴 장편소설 ‘칼의 노래’ 첫 문장은 “버려진 섬마다 꽃이 피었다.”입니다. (중략) “버려진 섬마다 꽃이 피었다”에서 버려진 섬이란 사람들이 다 도망가고 빈 섬이란 뜻으로, 거기 꽃이 피었다는 거예요. 나는 처음에 이것을 “꽃은 피었다”라고 썼습니다. 그리고 며칠 있다가 고민 끝에 “꽃이 피었다”라고 고쳐냈어요. 그러면 “꽃은 피었다”와 “꽃이 피었다”는 어떻게 다른가. 이것은 하늘과 땅의 차이가 있습니다.

“꽃이 피었다”는 꽃이 핀 물리적 사실을 객관적으로 진술한 언어입니다. “꽃은 피었다”는 객관적 사실에 그것을 들여

다보는 자의 주관적 정서를 섞어 놓은 것이죠. “꽃이 피었다”는 사실의 세계를 진술한 언어이고 “꽃은 피었다”는 의견과 정서의 세계를 진술한 언어입니다. (... 후략)

(김훈, 2008, 바다의 기별, 생각의 나무. 140-141쪽)

위의 인터뷰를 통해서 ‘은/는’과 ‘이/가’의 차이를 알 수 있다. ‘꽃이 피었다’와 ‘꽃은 피었다’는 문법적으로 틀리지 않았지만 의미가 달라지기 때문에 학문 목적 학습자가 상황 맥락에 적절하게 사용하기 위해서는 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대한 세밀한 이해와 산출 능력이 요구된다.

3.2. 보조사 ‘은/는’의 생략 양상

‘생략’은 조사를 사용해야 할 자리에 사용하지 않은 경우를 의미한다. 조사가 생략될 가능성은 문법적 관념의 비중이 높을수록 높다. 즉 문법적 관념의 비중이 높은 격 조사가 어휘적 관념의 비중이 높은 보조사보다 생략이 더 자주 일어난다. 따라서 특정한 어휘 의미를 수행하는 보조사는 원칙적으로 생략이 불가능하다. 특히 한국어의 문어에서는 조사를 갖추어 써야 하는 것이 원칙이다. 하지만 구어에서는 대화 맥락의 도움을 받을 수 있어 조사 생략이 문어보다 더 빈번하다. 이 때문에 생략 오류 분석에는 문어 말뭉치를 기준으로 하였다. 문법적으로 문장이 틀리지 않았으며 한국어 모어 화자가 수용 가능한 생략의 경우는 오류에 포함시키지 않았지만 조사가 생략되어 문장의 의미가 모호해지거나 조사가 반드시 필요한 경우는 오류에 포함시켰다.

(2) ㄱ. *우리∅(✓는) 모두에게 칭찬을 받는 것이 좋은 일이라고 생각한다.

ㄴ. *집에서∅(✓는) 가족들과 같이 말을 한다. *회사에서∅(✓는) 동료들과 같이 말을 한다. *학교에서∅(✓는) 동기들

과 같이 말을 한다.

(2ㄱ)은 ‘주제’의 의미를 가진 보조사 ‘는’을 생략한 경우이다. 많은 학습자들이 1인칭 대명사인 ‘우리’ 뒤에 붙어야 할 조사를 생략한다. 그 이유는 학습자들이 구어에서 ‘우리’라고 할 때 뒤에 붙는 조사를 항상 생략하기 때문에 습관이 되어 문어에서도 누락하는 것으로 볼 수 있다. 그리고 (2ㄴ)은 ‘대조’의 의미를 가진 보조사 ‘는’을 생략한 경우이다. ‘집’, ‘회사’, ‘학교’를 언급하면서 명시적인 대조 관계를 나타냈다. 대조 관계에서의 보조사 ‘은/는’은 생략하는 것이 가능하기는 하지만 문장이 어색해 보인다.

한국어교육에서 보조사의 생략은 매우 중요한 교수·학습 내용이다. 한국어는 교착어의 성격상 조사의 활용과 쓰임을 학습자들에게 명확하게 이해시켜야 한다. 특히 조사 체계가 낯선 고립어를 모어로 쓰는 중국어권 학습자들은 조사를 과잉 생략하고 이것이 화석화되기 쉽다.

3.3. 보조사 ‘은/는’의 과잉 양상

‘과잉’은 조사가 필요 없는 자리에 조사를 사용하거나 어떤 의미를 더하고 싶어서 불필요한 조사를 중복해서 사용하는 것을 의미한다.

(3) ㄱ. *예전에는(✓∅) 같이 눈사람을 만들고 눈싸움을 하는 것이 그림다.

ㄴ. 한국 사람이는(✓∅) 정말 친절하다.

ㄷ. 어제 철수는 영희를은(✓∅) 만났다.

예문(3ㄱ, ㄴ, ㄷ)은 보조사 ‘는’을 부적합하게 과잉 시켜 사용한 경우이다. 예컨대, (3ㄱ)에서 맥락상 대조적인 의미가 없어 조사 ‘에’가 쓰여야 하는데 ‘에는’을 잘못 사용한 것이다. 그리고 (3ㄴ)은 주격 조사 자리

에 보조사 ‘는’을 과잉 결합하여 부적합한 문장을 만들어 낸 사례이다. 보조사 ‘은/는’은 격조사 중 부사격 조사 ‘에’ 등의 뒤에서 중첩 현상을 보일 수 있지만, 주격 조사나 목적격 조사와는 절대 중첩이 일어나지 않는다(황종배 외, 2007).

4. 제2언어 습득 연구를 위한 문어 산출 과제

제2언어 습득에 있어서 가장 중요한 세 가지 요인은 입력(input)과 출력(output), 그리고 상호작용(interaction)이다. 언어 입력으로는 주로 듣기와 읽기 같은 수용적(receptive) 언어를 가리키며, 출력으로는 쓰기와 말하기와 같은 생산적(productive) 언어 지식을 가리킨다(Nation, 2011). 또한 쓰기와 말하기는 ‘문어’와 ‘구어’로 구분할 수 있다. 스웨인(Swain, 1985)에 따르면 이해 가능한 입력(comprehensible input)¹⁰⁾만으로는 제2언어 구조를 완벽하게 습득할 수 없고 학습자는 자신의 출력을 통해 제2언어의 형태적 정확성을 향상시킬 수 있다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 습득 양상을 살펴보기 위해 출력양상(output mode)을 도출하고자 한다. 출력양상을 도출하기 위해 문어인 ‘쓰기’와 구어인 ‘말하기’를 활용할 수 있다. 한국어의 조사 생략은 문어인지 구어인지에 따라 구분이 된다. 일반적으로 서면으로 쓰는 글은 문어라고 하며 조사 생략이 어려운 반면 구어에서는 대화의 편의성을 고려하여 조사를 생략하는 경우가 많다. 이에 본 연구는 구어가 아니라 문어를 선택하였으며 학습자의 언어 표본을 수집하기 위해 문어 산출 과제를 선정하였다. 또한 문어 산출 과제만 실시하고 구어 과제를 실시하지 않은 이유는 대부분의 중국인 학습자들은 보조사 ‘은/는’의 특성을 잘 모르고 ‘은/는’을 일반 격조사처럼 구어에서 쉽게 생략하는 경향이 있기 때문에 조사를 생략하기 힘든 문어 산출 과제를 선정하였다. 문어 산출 과제의 선정 기준은 다음

10) 이해 가능한 입력은 Krashen이 1985년에 제기한 개념으로 제2언어습득 중 입력의 중요성을 강조하였다.

과 같다. 수업 시간에 교재의 각 단원에서 배운 문법 항목을 토대로 작성한 작문이나 통제된 형태의 자료는 제외시켰다. 그 이유는 김호정·강남욱(2010:303)에서 지적한 바와 같이, 수업에서 배웠던 문법 요소들이 단시간에 기억에 남아 이를 의식적으로 사용하여 과제를 수행할 수 있기 때문이다. 따라서 제2언어 습득 연구를 위해 학습자가 독립적으로 과제를 수행할 수 있는 것으로 한정시키고자 문어 산출 과제를 개발하였다. 분석 자료는 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제이다.

4.1. 빈칸 채우기 과제

4.1.1. 빈칸 채우기 과제의 개념

빈칸 채우기 과제(cloze test)는 원래 영어를 제1언어로 하는 학습자들을 대상으로 산문의 가독성(readability)을 측정하기 위한 평가 도구로 1953년 윌슨 테일러(Wilson Taylor)에 의해 개발되었다. 현재까지 빈칸 채우기 과제는 모국어는 물론 외국어의 독해 능력, 그리고 전반적인 언어 숙달도를 측정하기에 적절한 방법으로 여러 학자들의 지지를 받아 왔다(Oller, 1972; Allen, 1971; Cohen, 1980 등). “cloze”란 용어는 형태 심리학(gestalt psychology)의 한 원리로서 인간의 인지, 행동, 기억 등이 안정을 이루는 심리적, 즉 완성과 균형을 취하려는 심리적 과정구조를 표시하는 ‘closure’ 법칙에서 유래한 것이다(Taylor, 1953; 조재심, 1994 재인용). 자세한 내용은 아래와 같이 기술하였다.

“게슈탈트 심리학은, 깨진 원을 보았을 때 이를 복구함으로써 정신적 차이를 줄이려는, 즉 완성되지 않은 패턴에 대해서는 이를 완성하려고 하는 인간의 경향에 따른 것이다.”

(Taylor, 1953:415)

빈칸 채우기 과제가 처음 만들어졌을 때는 규칙적으로 n번째 단어 및 어절을 삭제하는 방식으로 학습자가 빈칸을 채워 완전한 텍스트로 복구시키는 유형으로 많이 사용되었다. 그러나 1960년대부터 빈칸 채우기 과제는 단일적 언어 문법에서 벗어나 언어의 전체적인 숙달도를 측정하는데 사용되어 왔다. 빈칸 채우기 과제는 학습자의 전체적인 언어능력을 측정하기 위하여 의도적으로 기능어, 내용어 등을 삭제하고 학습자의 해당 언어에 대한 어휘능력, 텍스트의 구조와 맥락을 파악하는 독해능력, 그리고 언어제약을 포함한 언어 처리 능력 등을 다양하게 측정할 수 있다(진하리, 2017). 따라서 기존 영어의 빈칸 채우기 과제는 테일러(Taylor, 1953)에서 제시된 원리를 기반으로 연구 목적에 맞게 과제를 만들었다. 문장 혹은 담화에서 단어나 구를 삭제하고 삭제된 빈칸을 채우게 하는 방법으로 언어의 생산적인 면을 강조하여 언어의 사고능력과 창의력을 필요로 한다. 게펜(Gefen, 1972:122)에 의하면 빈칸 채우기 과제는 일종의 혼합된 완성형 테스트로 ‘빈칸’에 형태소, 글자, 단어, 절, 문장 또는 한 개의 문단 등이 들어갈 수 있다고 하였다. 이는 학습자의 언어능력평가도구로 많이 사용되고 있는데 해당 도구는 언어의 생산적인 면을 강조하여 제2언어 학습자가 문장의 맥락을 통해 삭제된 빈칸을 채우도록 하는 방법으로 학습자의 언어능력을 측정한다. 현재까지 빈칸 채우기 과제는 매우 유용한 언어능력의 평가도구로 인식되어 왔으며, 영어교육에서 빈칸 채우기 과제와 관련된 연구도 활발하게 진행되어 왔다.

빈칸 채우기 과제의 개발 원리는 앤더슨(Anderson, 1971)에서의 언어소통 모형(Language Communication model)과 린제이(Lindsay et al., 1972), 킨치(Kintsch, 1977)에서의 이해 과정으로 설명할 수 있다. 앤더슨(Anderson, 1971)은 학습자가 테스트를 수행하는 과정에서 언어체계와 문법적, 의미적 단서(cue)로 가장 적절한 대치(replacement)를 이루도록 단절된 언어 모형(language pattern)을 재구성하여 텍스트에서 전하고자 하는 메시지를 알아내어 소통한다고 보았다. 이와 반대로 린제이(Lindsay, 1972)와 킨치(Kintsch, 1977)는 이해의 과정으로 설명하고 있다. 그들은 빈칸

채우기 과제를 통해서 텍스트에서 이야기를 이루는 음소나 글자를 더 큰 의미 있는 덩어리로 통합하면서 학습자가 해당 언어에 대한 지식이나 인지적 스키마를 활용해서 그 통합체를 더 크고 정확하게 만든다고 주장하였다. 이러한 이론적 배경에 의하면 빈칸 채우기 과제는 학습자가 텍스트에 대한 이해, 해당 언어에 대한 어휘 능력, 문법적인 능력 등을 측정할 수 있다는 것이다(강일석, 1987).

따라서 본고에서는 이상의 빈칸 채우기 과제의 개발 원리에 따라 문항을 설계하였다. 문항을 설계할 때 일정한 간격을 두고 내용을 삭제하도록 하였다. 삭제할 내용의 간격이 네 개 단어 이하이면 모어 화자들도 매꾸기 힘들며, 여덟 개 단어 이상의 간격을 두고 하면 변별도가 낮아지므로 이상적인 간격은 다섯 개 단어에서 일곱 개 단어마다 삭제하는 것이다(조재심, 1994). 포터(Poter, 1976)에서는 문항 변별도가 높은 공란의 간격은 5-7번째이고 12번째 이내가 되어야 평가의 본질을 잃지 않는다고 하였다. 그리고 문장 맥락 이해를 돕기 위해 첫 문장과 마지막 문장은 삭제하지 않고 5-7번째 단어를 삭제하여 빈칸을 만들어 가는 방식이 가장 흔히 쓰인다.

히튼(Heaton, 1975:122)에서는 문항 수는 많을수록 신뢰도가 높아지며, 일반적으로 40-50개 정도의 문항이 가장 선호된다고 하며 전체 문장의 단어는 250-500개 정도가 가장 좋다고 하였다. 그리고 빈칸의 길이는 정답의 예측을 막기 위해 정답의 길이에 상관없이 같은 길이로 설정하는 것을 원칙으로 하였다.

빈칸 채우기 과제는 일반적으로 세 가지 종류로 나누어 볼 수 있다. 규칙적으로 n번째 단어를 삭제하여 빈칸을 만드는 규칙형 빈칸 채우기, 특정한 문법적 지식을 의도적으로 측정하기 위한 변형 규칙 빈칸 채우기(modified cloze test), n번째 단어를 삭제하여 선다형 문제를 주어 정확한 답을 고르는 선택형 빈칸 채우기 과제(multiple-choice cloze test)이다.

첫째, 규칙형 빈칸 채우기 과제는 기계적, 조직적으로 단어를 생략하

고 공란의 크기도 일정하게 설정하는 것을 원칙으로 하여 문항 설계에 있어 용이하며 언어능력의 다양한 면을 폭넓게 측정할 수 있다. 반면, 학습자들에게 있어서는 정답을 작성하기가 어려우며 채점자들이 채점 시에도 다소 어려움이 있을 수 있다.

둘째, 변형 빈칸 채우기 과제는 규칙형 빈칸 채우기 과제와 달리 특정한 문법적 구조를 의도적으로 측정하기 위하여 임의로 선택한 단어 혹은 지정된 품사범주(part of speech categories)로 나뉘는 단어들을 목적에 따라 무작위로 삭제하여 빈칸을 만드는 방식이다. 변형 빈칸 채우기 과제를 활용한 연구로는 모국어를 영어로 하지 않는 사람들이 영어 전치사를 잘 사용하는지를 살펴본 올러·아이날(Oller & Inal, 1971)을 들 수 있다. 변형 빈칸 채우기 과제의 자료를 선정할 때는 학생들의 언어능력, 자료의 내용, 어휘의 난이도 등을 고려해야 한다.

셋째, 선택형 빈칸 채우기 과제는 선다형 답지를 제시함으로써 각 빈칸에 들어갈 단어를 선택하는 방식이다(Porter, 1976). 문항 작성에 있어서 용이하고 채점하는 것도 쉽다. 그러나 선다형 시험이다 보니 정답을 알지 못할 경우 임의로 선택할 수 있어 변별성이 낮아질 수 있다는 한계가 있다.

4.1.2. 빈칸 채우기 과제의 유형

4.1.2.1. 영어 빈칸 채우기 과제의 유형

기존 영어의 빈칸 채우기 과제의 시험 유형에 대한 연구들은 많이 이루어져 있으며 연구자마다 이에 대한 견해가 다르다. 이 중에서 강일석(1987)과 고춘화(2008)가 가장 비슷한 맥락에서 정리하였다. 이 두 연구에서 모두 공통적으로 기술한 시험 유형은 두 가지가 있었다. 강일석(1987)에서는 빈칸 채우기 과제의 하위 유형을 크게 세 가지로 나누었다. 첫째는 n번째마다 기계적으로 단어를 삭제하는 방식이다¹¹⁾. 이것은 규칙

형 빈칸 채우기 과제이다. 예를 들면 다음 예시와 같다.

영문의 예시:

“A cloze test can (①) made from any passage (②) replacing every n^{th} (③) with a blank of standard (④). The subject writes in (⑤) blank the word he (⑥) was deleted. Often, his (⑦) is scored correct if (⑧) exactly matches the deleted (⑨).”

(Jeon, 1979:142).

한국어에 적용한 예시:

“내일 한국어 시험이 있다. 그래서 나는 오늘 오후에 (①)하고 같이 학교 도서관에 가(②)다. 도서관에서 공부를 하(③)책상 위에 있는 돈(④) 보았다. 만 원이 (⑤)다. 그래서 그 돈으로 여자친구(⑥) 예쁜 꽃을 사 주었(⑦). 내 여자 친구는 아주 좋아했(⑧). 나도 무척 기분이 좋__다. 그리고 저녁에 책을 (⑨)러 서점에 갔다. (⑩)지갑에 돈 하나도 (⑪)었다. 책상 위에서 보__만 원은 내 돈이었다.”

(조용준 · 전선경, 2006:354)

둘째로는 변형 빈칸 채우기 과제(modified cloze test)이다. 이것은 특정 문법 구문을 측정하기 위하여 단어를 n 번째마다 기계적으로 삭제하는 것이 아니라, 용도에 따라 무작위로 삭제하는 다른 형태의 방법이다¹²⁾. 다음 예시는 올러 · 아니날(Oller & Inal, 1971)에서 영어 전치사 용법의 유창도 실험으로 빈칸 채우기 과제를 활용한 것이다.

11) 이 방법은 또한 고정율 방법이라고 부른다(Oller, 1979:345).

12) 이 방법은 또한 변수율 방법이라고 부른다(Oller, 1979:345).

영문의 예시:

“A cloze test (①) constructed by (②) every other preposition (including prepositions used as verb particles or adverbs) from a passage of prose (③) from Croft. Altogether, 50 prepositions were (④).”

(Oller & Inal, 1971:316)

한국어에 적용한 예시:

“대한민국의 수도 서울(①) 긴 역사 속에서 한반도의 중심이 되어 온 곳이다. 서울(②) 수도 역할을 시작한 것(③) 백제 시대였다. 백제(④) 이곳에 북한성과 위례성을 쌓고 첫 수도로 삼았다. 하지만 웅진으로 수도를 옮긴 후에 서울(⑤) 고구려와 신라(⑥) 서로 차지하려고 늘 다투는 곳이 되었다.”

(김령, 2012:14)

마지막으로는 선택형 빈칸 채우기 과제(multiple-choice cloze test)이다. 이것은 n번째마다 기계적으로 선택지를 주어 피험자가 이 중에서 적절한 답을 고르는 형식이다.

영문의 예시:

“Learning how to write in a (①) language is one of the most (②) aspects of second language learning. Perhaps (③) is not surprising in view of (④) fact that even for those who (⑤) English as a first language, the (⑥) to write effectively is something that (⑦) extensive and specialized instruction and which (⑧) consequently spawned a vast freshman composition (⑨) in American colleges and universities.”

(Ken Hyland, 2003)

① A. first. B. second C. mother D. familiar

② A. challenging B. surprising C. interesting D. demanding

한국어에 적용한 예시:

영희: 누구 사진이에요?

철수: 우리 누나사진이에요.

영희: A 철수 씨 누나예요? A: ①누구 ②누구는 ③누가

철수: B 제 누나예요. B: ①이 아이 ②이 아이는 ③이
아이가

이와 반대로, 고춘화(2008)에서 제시한 빈칸 채우기 과제의 유형은 규칙형 빈칸 채우기, 변형 빈칸 채우기, 그리고 세 번째 시험 유형에서는 선택 빈칸 채우기가 아닌 ‘편집형 빈칸 채우기’를 제시하였다. 편집형 빈칸 채우기는 n번째마다 다른 단어를 첨가하거나 삽입하여 교정하게 하는 것이다(고춘화, 2008). 아래 예문은 고춘화(2008)에서 언급한 편집형 빈칸 채우기 과제이다.

예문:

Learning how to write in a (①first) language is one of the most (②challenge) aspects of second language learning. Perhaps (③it) is not surprising in view of (④a) fact that even for those who (⑤speaking) English as a first language, the (⑥able) to write effectively is something that (⑦require) extensive and specialized instruction and which (⑧is) consequently spawned a vast freshman composition (⑨industries) in American colleges and universities.

위에서 언급한 기존 영어의 빈칸 채우기 과제 세 종류 외에도 고춘화(2008)에서는 삭제 제약, 피험자의 답변 형태, 선택지 유무, 문제지 제시 형태, 삭제 형태 등 분류 기준에 따라 빈칸 채우기 과제의 유형을 상세화하였다. 자세한 내용은 다음 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> 빈칸 채우기 과제의 종류 (고춘화, 2008:8-9)

기준	종류	특징
삭제제약	규칙형	“n번째마다 낱말을 삭제하는 고정비율 빈칸 채우기 과제의 모태, 매5번째 낱말 삭제 방법을 표준형이라고 하며 기타는 유사무작위라고 한다.”
	변형	“변동비율 빈칸 채우기 과제, 미로형 빈칸 채우기 과제, 10% 무작위 삭제 빈칸 채우기 과제”
	편집형	“n번째 낱말마다 다른 낱말을 덧붙이거나 삽입하여 교정하게 한다.”
피험자의 답변 형태	구어	“구어로 답하며, 저학년 및 제2외국어 학생 대상, 정확한 발음평가 및 지도에 좋다.”
	문어	“글로 써서 답하며, 대부분 여기에 속한다.”
선택지 유무	자유 응답형/완 성형/서답 형	“개방형 빈칸 채우기 과제, 선택지가 없이 학습자가 빠진 단어를 생산적으로 답하는 일반적인 검사 형태”
	선택형	“빈칸에 대한 선택지가 3-4개 주어져서 문맥상 가장 적합한 항목을 답하게 한다. 채점이 용이하다.”
	읽기-정 보형	“빈칸에 정답과 오답을 제시하여 적절한 낱말에 원을 치게 한다. 낱말을 쓰기 위해

		읽기를 방해할 필요가 없다.”
문제지 제시 형태	시각적	“인쇄된 문제지로 치른다.”
	청각적	“녹음기나 방송, 육성 등을 통해 문제를 제시한다. 저학년이나 제2언어 학습자에게 주로 사용된다.”
삭제 형태	낱말	“삭제형태가 한 낱말인 단일어삭제 빈칸 채우기 과제”
	다중 낱말	“삭제형태가 연속적인 여러 낱말이다.”
	철자	“한 낱말의 일부가 삭제된다. 낱말에 대한 인식력을 키우기 위한 검사, 유아나 저학년 학습자에게 사용된다.”
	음소	“n번째마다 낱말의 첫 음소가 삭제된다. 읽기수준이 낮은 저학년 학습자에게 사용된다.”

강일석(1987)과 고춘화(2008)에서 정리한 것과 달리 다른 이름으로 빈칸 채우기 과제의 유형을 분류한 연구들도 많았다. 예컨대, 홍지선(2008)에서는 빈칸의 성격에 따라 ‘규칙적 빈칸 메우기’, ‘의도적 빈칸 메우기’ 두 종류로 나누었다. ‘규칙적 빈칸 메우기’는 텍스트의 n번째 내용(낱말, 음절 혹은 어절)을 규칙적으로 삭제하여 빈칸을 만드는 것이며, ‘의도적 빈칸 메우기’는 평가자의 의도와 목적에 따라 텍스트의 내용을 선별적으로 삭제하여 빈칸을 만드는 방식이다. 경우에 따라 명사, 동사, 형용사, 부사 등의 내용어(content word)를 삭제하는 방식과 조사, 접속사, 어미 등의 기능어(function word)를 삭제하는 방식으로 나눌 수 있다. 의도적 빈칸 메우기는 일반적으로 문법적 지식을 평가하는 데에 많이 사용된다(홍지선, 2008). 또한 홍지선(2008)에서는 답지 작성 방식에 따라 테스트의 유형을 두 가지로 나누었다. 빈칸에 알맞은 내용을 <보기>형태로 제시된 자료에서 선택하여 답을 작성하거나 제시된 자료 없이 학습자가 자

유롭게 답을 작성하는 ‘단답형 빈칸 메우기’, 그리고 제시된 답지에서 학습자가 선택하는 ‘선택형 빈칸 메우기’이다.

조재윤(2015)에서도 홍지선(2008)과 마찬가지로 빈칸 채우기 과제를 ‘규칙적 빈칸 메우기(음절 메우기/ 어절 메우기)’와 ‘의도적 빈칸 메우기’로 나누고 있다. 추가적으로 ‘음절 메우기’는 발음 중심 읽기 지도에 더 적합하고 ‘어절 메우기’는 의미 중심 읽기 지도에 더 적합하다고 덧붙였다. 그리고 빈칸 채우기 과제의 빈칸을 만드는 네 가지 방법으로 고정 비율 방법(fixed-ratio method), 변동 비율 방법(variable-ratio method), 선택형 빈칸 방법(multiple-choice cloze method), C검사 방법(C-test method)¹³⁾이 있다고 정리하였다. 올러(Oller, 1979)에 의하면, 변동 비율 방법은 특별한 문법 형태나 특별한 내용 평가에 유용하고, 고정 비율 방법은 전반적인 언어 숙달도나 측정에 목적이 있을 때 유용하다고 한다(서천수, 2007:236; 조재윤, 2015 재인용).

4.1.2.2. 한국어 빈칸 채우기 과제의 유형

그 동안 빈칸 채우기 과제는 주로 모국어로서의 영어 또는 제2언어로서의 영어 능력 평가도구로 사용되었으며 이에 관련된 선행연구도 영어 교육 위주로 진행되어 왔다. 비록 국어교육에서 언어 평가 도구로 빈칸 채우기 과제를 활용하여 연구를 진행한 것은 1970년대¹⁴⁾부터 있었으나 주로 읽기 활동에 대한 내용들이었고 이에 대한 지속적인 연구는 많이 보이지 않고 있는 실정이다. 한국어와 영어는 통사적 구조가 다르기 때문에 기존 영어교육에서 사용했던 빈칸 채우기 과제를 한국어교육에서 그대로 사용한다면 적합하지 않다. 따라서 한국어의 통사적 구조에 맞는 빈칸 채우기 과제를 개발하기 위한 여러 번 시도도 이루어졌다. 가장 보

13) 텍스트의 후반부에서 삭제가 두 단어마다 규칙적으로 일어나는 것을 말한다(Chapelle & Abraham, 1990; 서천수, 2007; 236; 조재윤, 2015 재인용).

14) 이상태(1979)에서는 최초로 통합적인 접근 방식으로 학습자의 언어 능력 평가 도구인 빈칸 채우기 과제(cloze test)를 발전시키고자 하였다.

편적으로 사용되는 빈칸 채우기 과제는 세 가지 유형이 있다. 이상태(1979)의 ‘구조 낱말 집기 검사’와 강일석(1978)의 ‘내용 낱말 집기 검사’, 그리고 영어 빈칸 채우기 과제를 그대로 규칙적으로 어절을 삭제하여 만든 ‘어절 집기 검사’이다. 세 가지 유형의 예시는 다음 <표 II-7>과 같이 발췌하였다.

<표 II-7> 한국어 빈칸 채우기 과제의 유형 (강일석, 1987:151-152)

<p>구조 낱말 집기:</p> <p>우리__ 일상생활__ 지구__ 움직이__ 있다__것__ 느끼__ __, 해__ 달__ 움직__ 낮__밤__ 생기__ 것__ 알__ 쉽게__.</p>
<p>내용 낱말 집기:</p> <p>우리는 일상생활에서 지구가 __고 있다는 것을 느끼지 못하고, __나 달이 움직여서 낮과 __이 생기는 것으로 __기 쉽다.</p>
<p>어절 집기:</p> <p>옛날에, 할아버지 할머니 부부가 __ 없이 외롭게 살았다, 자식을 __온갖 노력을 다했으나 모두__.</p>

반면, 조용준·전성경(2006)에서는 빈칸 채우기 과제를 고정 비율에 따라 단어나 어절을 삭제하여 세 가지 유형으로 나누어 분석하였다. 이 세 가지 유형은 다음 <표 II-8>과 같다.

분석주의를 따른 고정 비율 삭제 시험:

내일 한국어 시험이 있다. 그래서 나는 오늘 오후에 __하고 같이 학교 도서관에 가__ 다. 도서관에서 공부를 하__ 책상 위에 있는 돈__ 보았다. 만 원이 __다. 그래서 그 돈으로 여자친구__ 예쁜 꽃을 사 주었___. 내 여자 친구는 아주 좋아했___. 나도 무척 기분이 좋__ 다. 그리고 저녁에 책을 __러 서점에 갔다. __지갑에 돈 하나도 __었다. 책상 위에서 보__ 만 원은 내 돈이었다.

종합주의를 따른 고정 비율 삭제 시험:

내일 한국어 시험이 있다. 그래서 나는 오늘 오후에 여자 친구하고 같이 __도서관에 갔다. 도서관에서 공부를 하다가 책상 __있는 돈을 보았다. 만 원이었다. 그래서 그 __ 여자 친구에게 예쁜 꽃을 사 주었다. 내 __아주 좋아했다. 나도 무척 기분이 좋았다. 그리고 저녁에 책을 사러 서점에 갔다. 그런데 __돈이 하나도 없었다. 책상 위에서 본 __원은 내 돈이었다.

준종합주의를 따른 고정 비율 삭제 시험:

내일 한국어 시험이 있다. 그래서 나는 오늘 오후에 __하고 같이 도서관에 갔다. 도서관_ 공부를 하다가 책상 위에 __돈을 보았다. 만 원이었다. 그 돈으로 여자 친구에게 예쁜 __을 사 주었다. 내 여자 친구는 __좋아했다. 나도 무척 기분이___. 그리고 저녁에 책을 사러 __에 갔다. 그런데 지갑에 돈__ 하나도 없었다. 책상 위에서 만 원은 내 돈이었다.

분석주의를 따른 삭제 방식은, 두 번째 문장부터 시작하여, 조사와 어

미를 전부 단어로 간주하여 7번째 단어마다 삭제한 후 빈칸으로 대체하는 방식이다. 따라서 첫 번째로 삭제된 내용은 명사 ‘여자 친구’이고 두 번째로 지워진 내용은 과거시제 선어말어미 ‘-었-’이다.

종합주의를 따른 삭제 방식은, 어절 단위를 하나의 단어로 간주하여 두 번째 문장부터 7번째 단어마다 삭제하는 방식이다. 이 방법은 기존 연구에서 가장 많이 제시되었고 가장 보편적으로 사용되고 있는 ‘규칙형 클로즈 테스트’, ‘규칙적 빈칸 메우기’ 또는 ‘기본형 문항’ 과 일치한 삭제 방식이다. 예시를 보면, 두 번째 문장에서 어절 ‘학교’ 그리고 세 번째 문장에서 어절 ‘위에’가 삭제되었다.

준종합주의를 따른 삭제 방식의 경우, 분석주의적 단어 삭제 방식과 마찬가지로 조사도 단어로 산정하지만, 어미는 단어로 취급하지 않는 것이 유일한 차이점이다. 따라서 두 번째 문장부터 삭제된 첫 내용은 명사 ‘여자 친구’이고 그 다음으로는 조사 ‘에서’가 삭제된다.

4.1.3. 빈칸 채우기 과제의 유용성

좋은 평가 도구로서 빈칸 채우기 과제는 신뢰성(reliability), 타당성(validity), 실용성(practicability)을 갖추어야 한다(조재심, 1994:16).

신뢰도는 시험 점수의 안정성(stability)과 관련이 있는데 시험을 통해 측정하려는 것을 얼마나 정확히 측정하고 있는지를 보는 것이다(Harryis 1969; Brown 1980; Bell 1981). 신뢰도 계수(cronbach α)는 여러 연구자들의 연구 자료에 나타난 것처럼 0.61-0.95 사이일 경우 매우 높다고 볼 수 있다.

타당도는 ‘측정하고자 하는 내용을 얼마나 측정하는가’의 정도에 관한 것이다. 올러(Oller, 1972), 코나드(Conard, 1970), 히노츠 · 스노우(Hinoftis & Snow, 1977) 등의 연구에 의하면 빈칸 채우기 과제와 기준측정(criterion measures) 사이의 상관계수는 0.63에서부터 0.89까지 나타나고 있으며 이 타당도 계수는 빈칸 채우기 과제가 전체적인 언어 숙달도(global l

language proficiency)에 대한 측정 타당도가 매우 높음을 의미한다.

이와 같은 신뢰도나 타당도와 더불어 갖추어야 할 것은 과제의 실용성이다. 실용성은 시간이나 경비, 노력 등을 최소화시키면서 어느 정도 최대의 효과를 거두느냐 하는 것이다. 빈칸 채우기 과제는 시험 문항 작성에 있어서 매우 쉽고 채점이 용이하고, 집단검사가 가능하며 자료 수집에 있어서도 매우 편리하고 용이하다는 장점이 있다.

그러나 빈칸 채우기 과제의 유용성에 대한 견해는 학자마다 다르다. 강일석(1987), 최현옥(1998), 한미향(2001, 2010), 조용준 외(2006), 고춘화(2008), 조용구·이경남(2013) 등에서는 빈칸 채우기 과제에 대한 학자들의 견해들을 제시하였다. 주요 학자들의 견해들을 정리해 보면 다음 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 빈칸 채우기 과제의 유용성(전하리, 2017:9-10)

학자	내용
Taylor(1957)	학습자 읽기 능력 평가의 좋은 도구이다.
Oller(1971, 1979, 1994)	1. 언어적 연쇄(linguistic sequence)와 텍스트의 맥락이 중요하다고 여기며 통합적 평가의 화용론적 측면을 강조하고 받아쓰기와 빈칸 채우기 과제를 제안하였다. 2. 학습자들이 문장을 읽을 수 있는 독해 능력 측정, 읽기 자료의 난이도 측정, 학습자의 전체적인 언어능력 평가, 교사의 교수 효과 측정, 이중 언어 화자의 언어능력 평가
Allen(1971)	연습을 위한 교수와 시험을 잘 연결시켜주는 방법이며, 학생의 문법 구조를 측정할 수 있다.
Cohen(1980)	읽기 시험과 쓰기 시험, 듣기 시험 그리고 말하기 숙달도 시험 등의 지표로 쓰일 수

	있다.
Bachman(1982)	구절 처리(phrase processing)와 같은 낮은 층위의 언어 기술 외에도 인간 언어 처리 능력과 같은 복잡한 언어 기술도 반영한다.
Bachman(1985), Bensoussan(1990), Jonz(1990), Oller & Jonz(1994, 1995)	1. 어휘와 독해 능력을 직접적이며 통합적으로 평가할 수 있다. 2. 문항 선별이 가능한 변동비율 빈칸 채우기 과제를 사용하여 문장 수준만이 아닌 담화 수준의 이해를 측정할 수 있다.
Bensoussan(1990), Green(2001), Jonz(1990)	규칙적인 삭제보다 텍스트 이해에 꼭 필요한 주제어나 접속어 등을 선별하여 삭제한 변동비율 빈칸 채우기 과제의 유용성을 강조하였다.
Oller, Hinofotis(1980), Ojerinde(1980), Fotos(1991)	언어능력뿐만 아니라 언어요소를 화용적인 맥락과 관련시켜 대화의 흐름을 파악하는 종합적인 언어 숙달도를 측정하는 데에 높은 신뢰도와 타당도가 있다.
Fotos(1991), Jonz(1990)	규칙적인 삭제 방식이라도 문장 간의 이해를 측정할 수 있다.
Markham(1984), Shanahan & Kamil(1983)	순서가 있는 빈칸과 문장 순서가 뒤섞인 빈칸의 테스트 결과가 거의 일치하였으므로 빈칸 채우기 과제가 문장 수준의 이해를 측정한다.
Chávez-Oller & Chihara & Weaver & Oller(1985)	순서가 뒤섞인 빈칸 테스트 결과가 현저히 낮았으므로 빈칸 문항들이 텍스트의 일관성을 반영하여 학습자의 담화 능력을 측정할 수 있다.
Henk & Helfeldt &	학습자들이 빈칸 채우기 과제를 완성할 때

Rinehart(1985)	주로 문장 내 책략을 사용한 것으로 밝혔다.
Maclean & Anglejan(1986), Storey(1997)	학습자들이 문장 간 책략을 비롯한 다양한 책략들을 사용한 점을 근거로 빈칸 채우기 과제가 문장들 간 의미 연속성에 대한 이해를 반영할 수 있다는 것을 밝혔다.

위에서 제시했듯이 빈칸 채우기 과제의 평가 영역과 각 테스트의 유형, 삭제 방식 등에 대한 견해는 학자들마다 다르다. 빈칸 채우기 과제를 활용하여 여러 영역을 측정할 수 있는데, 다양한 측정 영역은 삭제 위치나 삭제 비율, 테스트의 유형 등 요소에 따라 변동된다. 일반적으로 빈칸 채우기 과제를 통해 읽기 또는 독해 능력, 화용론적 또는 담화 능력, 어휘 능력, 문법 능력, 전체적인 언어능력, 언어 숙달도 여섯 가지 영역을 평가할 수 있다. 자세한 내용은 다음 <표 II-10>과 같다.

<표 II-10> 빈칸 채우기 과제를 통해 평가 가능한 언어 기능의 영역(전하리, 2017:11-12)

학자	평가 가능 영역					
	읽기 또는 독해 능력	화용론 적 또는 담화 능력	어휘 능력	문 법 능 력	전체적 인 언어 능력	언어 숙달 도
Taylor(1957)	✓					
Oller(1971, 1979, 1994)		✓			✓	
Allen(1971)				✓		
Cohen(1980)					✓	
Bachman(1985), Bensoussan(199	✓	✓	✓			

O), Jonz(1990), Oller & Jonz(1 994, 1995)						
Oller, Hinofotis (1980), Ojerinde(1980), Fotos(1991)	✓				✓	✓
Alderson(1980)			✓	✓		
Fotos(1991), Jo nz(1990)	✓	✓				
Markham(1984), Shanahan & K amil(1983)	✓					
Chávez -Oller & Chihara & Weaver & Olle r(1985)		✓				
Maclean & An glejan(1986), St orey(1997)		✓				

위의 표를 통해 알 수 있듯이 학자들마다 빈칸 채우기 과제에 대한 견해가 다르지만 긍정적인 의견들이 많다. 따라서 빈칸 채우기 과제는 유용한 문법 측정 도구로 사용할 수 있다고 판단하여 본 연구의 연구 도구로 삼았다.

4.2. 글쓰기 과제

4.2.1. 글쓰기 과제의 개념

제2언어 습득을 연구하는 중요한 방법 중 하나는 학습자 언어 표본을 수집하고 기술하는 것이다. 학습자 언어는 학습자가 생산한 언어가 어떠한 양상으로 나타나는지를 말한다. 글쓰기 과제는 일종의 학습자 언어 표본이고, 생산적인 언어 지식이기 때문에 학습자의 제2언어 습득 연구에 사용될 수 있다.

4.2.2. 글쓰기 과제의 유형

글쓰기 과제는 범위가 넓으며 다양한 기준에 따라 여러 가지 유형으로 분류될 수 있다. 기존 학자들의 분류를 표로 정리해 보면 다음 <표 II-11>과 같다.

<표 II-11> 글쓰기 과제 유형 분류(고지은, 2010:11)

연구자	분류 기준	분류 내용
Brooks & Warren(1970)	글의 종류	설명문, 논증문, 묘사문, 서사문
Bridgemen & Carlson(1984)	복잡성과 학생 참여	직접적·분석적인 사고 기능 요구, 복잡하고 다양한 사고 기능 요구, 직접적인 정보 제공, 배경 지식과 경험에 의존하는 과제
Nunan(1989)	과제 학습 상황	경험적 과제, 분담 과제, 유도 과제, 독립 과제
Neman(1995)	쓰기 내용	창의적·표현적 과제, 개인적 화제나 개인적으로 접근하는 과제, 경험이나 발견에 기반하는 과제
Turner(1995)	개방성	개방형 과제, 폐쇄형 과제
Williams(1998)	쓰기 활동	계열화 된 쓰기 과제, 협력적 쓰기 과제
김민애(1993)	지도 내용	텍스트중심 과제, 과정중심 과제, 수행중심 과제

김경주(1998)	과제 상황	학습형 과제, 평가형 과제
신권식(2001)	학습 과정	기본요소인식, 동기유발 안내, 배경지식 활성화 안내, 원리학습 안내, 쓰기과정 안내, 상호작용안내 과제

글쓰기 과제 유형에 대한 분류는 크게 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’의 네 가지 언어 사용 기능에 해당되는 언어 과제와 쓰기 과제만을 기준으로 유형화시킨 논의로 나눌 수 있다. <표 II-11>에서 살펴볼 수 있듯이 언어 과제에 대한 분류는 대표적으로 누난(Nunan, 1989), 터너(Turner, 1995)의 논의가 있다.

누난(Nunan, 1989)은 과제를 분류하는 데 있어, 학생이 경험했던 것을 이용하는 경험적 과제, 학생들이 서로 학습의 차이를 돕는 분담 과제, 학생이 과제를 수행할 때 연습문제와 함께 모르는 부분에 대한 안내가 따르는 유도 과제, 학생의 도움 없이 모든 과제를 혼자 수행하는 독립 과제의 네 가지로 분류하였다.

터너(Turner, 1995)는 언어 학습에 사용되는 과제를 크게 개방형 과제와 폐쇄형 과제로 나누었다. 개방형 과제는 학생들이 구체적으로 과정이나 목표를 설정하는 고차원적 사고를 요구하는 과제로서 ‘책 교환하기, 짝지어 읽기, 게임이나 구조적인 활동, 작문 등’을 포함한다고 하였다. 반면 폐쇄형 과제는 다른 사람이 과정이나 목표를 계획하고 암기(暗記) 기능을 요구하는 과제로서 ‘선택항으로부터 답 고르기, 빈칸 채우기 등과 같은 기능 연습 활동 등’을 포함한다고 보았다.

그 다음으로, 글쓰기 과제에 대한 유형 분류는 크게 글의 종류나 내용을 기준으로 설정한 것과 학습 상황이나 과정을 기준으로 설정한 것으로 나눌 수 있다. 표에서 볼 수 있듯이 글의 종류나 내용에 해당하는 것으로 브룩스·워런(Brooks & Warren, 1970)과 네만(Neman, 1995)이 있다. 브룩스·워런(Brooks & Warren, 1970)은 글쓰기 과제를 글의 종류에 따라 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서표현의 글쓰기 과제’로 분류하였다. 네만

(Neman, 1995)의 경우 글쓰기의 방식이나 내용에 따라, 문학에 기반을 둔 ‘창의적 혹은 표현적 과제’, 개인적 경험을 에세이로 쓰도록 요구하는 ‘개인적 화제나 개인적으로 접근하는 과제’, 그리고 논리를 기초로 설명하거나 설득하는 ‘경험이나 발견에 기초하는 과제’로 쓰기 과제를 분류하였다.

마지막으로 학습 상황이나 과정을 기준으로 설정한 연구는 내용을 기준으로 한 것보다 분류 기준이 다양할 수 있어 유형 분류가 더욱 다양하다. 쓰기 수업에 사용되는 상황에 따라 글쓰기 과제를 분류한 연구로는 김민애(1993), 김경주(1998)가 있다. 김민애(1993)에서는 쓰기 지도 과정에 따라 요구되는 글쓰기 과제를 범주화하여 ‘텍스트 중심 과제, 과정 중심 과제, 수행 중심 과제’로 글쓰기 과제를 구분하고 있다. ‘텍스트 중심 과제’는 텍스트를 모방하는 수업의 도입 단계에서, ‘과정 중심 과제’는 조직 방법을 연습하는 수업의 전개 단계에서, ‘수행 중심 과제’는 학생 스스로 할 수 있는 과제로 수업의 마무리 단계에서 제시된다. 이와 비슷한 내용은 김경주(1998)에서도 제시하였다. 김경주(1998)는 교수·학습의 반영 정도에 따라 글쓰기 과제를 ‘학습형 과제와 평가형 과제’로 구분하였다.

한편, 신권식(2001)에서는 글쓰기 과제는 학습자들의 발달에 대한 인지적, 정의적, 사회적 특성을 반영하는 비계의 역할을 해야 한다고 언급하였으며 과제가 너무 쉽거나 어려우면 학습이 이루어지지 않다고 하였다.

이상들의 논의를 종합해 볼 때, 글쓰기 과제는 학자마다 다양한 기준으로 분류하고 있으므로 글쓰기 과제를 명확하게 구분하기가 어렵다. 따라서 글쓰기 과제를 정확하게 유형화하기보다는 중요하다고 생각되는 몇 가지 기준을 세워서 글쓰기 과제를 유형화하는 것이 더 유용하다고 본다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 수준에 따른 과제 유형에 초점을 맞추고자 한다. 일반적으로 학습자의 수준에 따라 글쓰기 과제를 통제 작문(controlled writing), 유도 작문(guided writing), 자유 작문(free writing)과 같은 세 가지 유형으로 나누었다.

통제작문은 문법적인 문장 구조에 초점을 맞추어 학습자들이 지시대로 쓰게 하는 것이다. 유도 작문은 학습자가 일부 어휘와 구문을 선택하거나 변형하면서 글을 쓰는 것이다. 자유 작문은 통제나 지시가 없으며 자신의 생각이나 느낌 또는 어떤 문제를 자유롭게 쓰는 것이다. 또한 자유 작문은 ‘주제작문’과 ‘조건작문’으로 다시 분류할 수 있다. 주제작문은 주어진 주제에 맞게 글을 쓰는 것이며 조건작문은 여전히 지시문에 의해 유도되고 주어진 지침에 맞게 써야하지만 유도 작문보다는 텍스트 단위의 사고를 요구하여 학습자가 자유롭게 내용을 쓸 수 있다. 구체적인 글 쓰기 과제의 활동 유형은 다음 <표 II-12>와 같다.

<표 II-12> 글쓰기 과제의 활동 유형

유형	활동 내용	활동 목적	통합 영역
통제작문	문장의 빈칸 채우기	문장의 의미 완성	
	문장 어미 바꾸어 쓰기	동사, 형용사의 문법적 활용 연습	문법
	문장에서 틀린 것 고치기	문법적 오류 인식 및 수정	문법
	문장 연결하기	접속사 활용, 자연스러운 문장 의미 연결	문법
유도작문	예문 보고 일부를 바꾸어 쓰기	제시된 문형 연습	문법
	영어 문장을 한국어로 번역하여 쓰기	제시된 의미의 한국어 문장 구성	
	주어진 단어나 구절로 문장 만들기	일부 재료로 완결된 문장 구성	
	인터뷰 기록하기	원활한 듣기, 말하기 활동을 위한 보조적 쓰기	듣기, 말하기
	주어진 상황이나	맥락에 적절한 문장	

	그림에 맞는 문장 작성	구성	
조건작 문	대화 완성하기	미완성된 대화에 적절한 문장을 넣어 대화문 완성	
	읽고 요약하거나 관련된 내용 쓰기	읽은 내용 재구성	
	질문에 자유롭게 답하기	자신의 상황에 맞추어 자율적인 내용 구성	읽기
주제작 문	특정한 주제에 대해 다양한 관점에서 서술하기	주어진 주제에 의해 작성	

4.2.3. 산출의 유용성

제2언어 습득에서 입력의 중요성은 크래션(Krashen, 1985)에 의해 강조되어 왔다. 그러나 스웨인(Swain, 1985)은 불어 몰입교육을 통해, 이해 가능한 입력만으로는 제2언어의 구조를 완전히 습득할 수 없으며 학습자는 자신의 출력을 이해 가능하게 만드는 과정을 통해 제2언어의 형태적 정확성을 향상시킬 수 있다는 이해 가능한 출력 가설(comprehensible output hypothesis)을 제안하였으며 이해 가능한 출력이 제2언어 습득에서 중요한 역할을 하고 있다고 주장하였다. 스웨인(Swain, 1985)의 설명을 인용하면 다음과 같다.

“출력의 한 가지 기능은 언어적 자원을 의미 있게 사용할 기회를 제공한다는 것이다. 이때 의사소통에 장애가 발생하면 자신의 메시지(message)를 이해시키기 위해 문법적으로 벗어난 형태나 사회언어학적으로 부적절한 언어를 사용하기도 한다. 따라서 협상(negotiating)은 단지 메시지 전달이 아

닌 이를 더 적절하게 전달하도록 ‘강요한다(push)’는 개념을 포함할 필요가 있다. 출력에서 강요한다는 것은 이해 가능한 입력에서 습득을 촉진하는 ‘i+1’의 ‘1’과 같다. 이를 ‘이해 가능한 출력’가설이라고 한다.”

(Swain, 1985:248-249)

스웨인은 “몰입교육 학생들이 원어민 수준의 생산 능력에 도달하지 못한 것은 이해 가능한 입력이 제한적이었기 때문이 아니라 이해 가능한 출력의 기회가 부족했기 때문”이라고 지적하였다. 따라서 제2언어 습득은 이해 가능한 입력만으로는 부족하며, 출력은 입력과는 독립적으로 중요하고 유용한 역할을 담당하고 있다고 볼 수 있다. 이는 기존의 크래션(Krashen, 1985)의 입력 가설과 상반되는 것이 아니라 보완적인 개념이다. 그리고 롱(Long, 1996)은 ‘이해 가능한 입력만으로는 충분하지 않으며 의사소통적으로 의미 있는 맥락에서의 출력 산출이 학습자들을 형태에 집중하도록 하므로 제2언어 습득에 보다 유익하다’는 내용을 언급하였다. 이들은 제2언어 습득의 출력에 대해 논의하면서 출력의 중요성과 유용성에 대해서도 입증하였다. 학습자의 출력은 자신의 언어지식을 통제하고 내재화하면서 메타언어학적 기능에 도움을 주는 역할을 하며 더 정교하고 집중적인 통사적 처리과정을 거치는 것이다. 이러한 통사적 처리과정은 학습자가 자신의 출력을 수정하고 재처리하도록 유도하며 이러한 과정이 언어 습득으로 연결된다는 것이다.

그리고 스웨인은 언어를 산출하면서 구어의 형태이든 문어의 형태이든 언어습득이 발생한다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득에서 이해 가능한 출력의 출력 양상(output mode), 즉 구어 산출(말하기)과 문어 산출(쓰기) 중에서 문어 산출 과제를 정하였으며, 비교적 자연스러운 환경에서 생산한 글쓰기 과제를 선정하였다.

Ⅲ. 보조사 ‘은/는’ 습득 연구의 절차 및 방법

1. 예비 연구

1.1. 연구 도구의 설계

1.1.1. 빈칸 채우기 과제

앞 장에서 살펴본 바와 같이 빈칸 채우기 과제의 유형은 매우 다양하다. 따라서 연구 목적에 맞게 실험 결과를 도출하기 위해 시험 목적과 시험 항목에 따라 가장 적합한 유형을 선택해야 한다. 빈칸 채우기 과제 또한 그 종류와 구성항목이 많기 때문에 시험 목적에 따라 각 유형에 대한 유용성과 장단점을 함께 고려할 필요가 있다. 브라운(J. D. Brown, 1989, 1993)은 구성항목의 난이도가 단락 내에서의 단어 및 목표어(target word)의 출현 수와 길이, 텍스트의 난이도, 낱말 삭제의 위치 등과 밀접한 관계가 있다고 주장하였으며, 아브라함·샤펠(Abraham & Chapelle, 1992)은 이러한 특징들의 상관성을 자세히 살펴보고 상관관계를 계량적으로 입증하였다. 그들의 연구 성과는 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 구성항목의 특성과 난이도의 상관관계에 대한 예측(Abraham & Chapelle, 1992: 47; 조용준·전성경, 2006 재인용)

구성항목의 특성	난이도		
	낮음	↔	높음
1. 맥락 안에서 단서(cue)를 제공한 말의 위치	목표어에 가깝다	↔	목표어에서 멀다

2. 목표어가 있는 문장의 음절 수	적다	↔	많다
3. 텍스트에서 목표어의 출현 빈도	높다	↔	없다
4. 내용어/기능어 여부	기능어	↔	내용어
5. 목표어의 단어 길이	짧다	↔	길다
6. 가능한 답의 수	하나 이상	↔	하나만
7. 가능한 형태의 수	하나만	↔	하나 이상
8. 답안 형식	선택적	↔	구성적

본 연구에서의 빈칸 채우기 과제는 연구자가 고찰하고자 하는 통제된 언어를 도출할 수 있다. 따라서 빈칸 채우기 과제를 통하여 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대해 통제할 수 있으며, 자료를 구하는 데 있어서도 비교적 쉽다. 본 연구에서 사용하는 빈칸 채우기 과제 시험지는 텍스트의 주제, 길이와 난이도를 고려하여 작성하였으며, 한국인 모어화자 5명에게 검토를 받아 정답률이 80% 이상일 경우에만 텍스트를 채택하였다. 첫 문장은 텍스트의 메시지 파악과 맥락 이해를 돕기 위해 빈칸을 만들지 않았으며 최소 두 번째 문장부터 빈칸이 만들어졌다. 본 연구는 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보는 것을 연구 목적으로 하였다. 빈칸 채우기 과제는 영어교육에서 처음 개발되었고 그 동안 많은 연구에서 사용되어 왔으며 한국어교육에서도 이를 기반으로 변형 빈칸 채우기 과제(modified cloze test)가 만들어졌다. 따라서 본 연구는 변형된 빈칸 채우기 과제를 사용하였으며 시험지 제작 시에는 규칙적으로 내용을 삭제한 것이 아니라 선별적으로 텍스트의 보조사 ‘은/는’을 삭제하였다. 보조사 ‘은/는’은 맥락에 의존한다는 특성을 감안하여 빈칸 채우기 텍스트는 맥락이 풍부한 이야기 형식으로 제시하였다. 그리고 학습자들이 우연히 점수를 얻게 되는 확률을 최소화하기 위해 ‘주제’, ‘대조’ 각 의미별로 문항을 설계하였으며, 보조사 ‘은/는’ 외에 방해 문항으로 주격 조사 ‘이/가’, 목적격 조사 ‘을/를’ 등 다른 조사도 함께 마련하였다.

본 연구에서 사용된 빈칸 채우기의 문항은 류구상(1980), 성기철(1985), 양정석(1989) 등과 앞서 선행 연구를 토대로 보조사 ‘은/는’의 의미·기능의 틀을 체계화하였다. 이에 따라 텍스트의 주제, 길이와 난이도를 모두 고려하여 빈칸 채우기를 제작하였다. 보조사 ‘은/는’의 하위 유형을 구체적으로 설명하면 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 보조사 ‘은/는’의 용법별 하위 유형

의 미	보조사 ‘은/는’의 의미의 하위 유형		예문
대 조	명시적 인 대 조	문중에서의 [N+ ‘은/는’](a, b)	우리 집은 인천에 사는데 학교는 서울에 있다.
		부정문에서의 [N+ ‘은/는’](a, b)	키는 크지 않지만 얼굴은 예쁘다.
	암시적 인 대 조	문중에서의 [N+ ‘은/는’] (a)	어제는 비가 왔다.
		강조 표현 [부사+ ‘은/는’]	열차가 빨리 달린다.
		[연결어미+ ‘은/는’]	딱정벌레를 잡아다가는 서로 싸움을 시켰다.
		[보조 용언+ ‘은/는’]	철수가 외국 음식을 먹어는 보았다.
주 제	정의, 선언, 명제, 공리나 판단		해는 동쪽에서 뜬다.
	총칭적 유개념으로 쓰이는 일반 명사		사람은 이성적 동물이다.
	고유 명사		서울은 대한민국의 수도이다.
	1, 2인칭 대명사		나는 운동을 좋아한다.
	관형어	1,2 인칭 대명사 관형어	우리 가족은 행복하게 살고 있다.

	예 의 한 정	직시 관형사 ‘이, 그, 저’	그 집은 숲에 있다.
		기타 관형어	서울에 대한 첫인상은 사람도 많고 교통도 편하다는 것이다.
	앞선 대화나 문맥에서 언급된 사항 (구정보)		옛날 옛날에 백설 공주가 살았는데, 백설 공주는 아주 아름답다.
	[N+ ‘은/는’ N+ ‘이/가’ P] 형식의 이중 주어문		코끼리는 코가 길다.
	[N+ ‘은/는’ N이다] 구문		철수는 학생이다.

본 연구에서 사용된 빈칸 채우기 과제는 <표 III-2>의 틀을 토대로 설정하였는데, 이것은 II장에서 제시한 보조사 ‘은/는’의 의미·기능과 같다. 채완(1976)에 따르면 주제가 될 수 있는 명사구는 ‘해, 달, 불변의 진리 등을 가리키는 말’, ‘총칭적 유개념으로 쓰이는 일반명사’, ‘고유명사, 대명사 및 특정 대상을 가리키는 수사’, ‘앞선 대화나 문맥에서 언급된 사항’과 같은 네 가지 기준을 따라야 한다고 하였다. 그리고 본 연구에서는 ‘이중 주어문’과 ‘N는 N이다’와 같은 구문도 추가하였다. 양인석(1972)는 명사구와 명사구 사이에 존재하는 대소(大小) 관계를 바탕으로 이중 주어문을 분류하였다. 예를 들어, ‘코끼리는 코가 길다.’에서 코끼리와 코는 대소 관계를 이루며, 이들은 의미론적으로 ‘코’는 ‘코끼리’에 내포된다. 그리고 ‘N는 N이다’와 같은 예문에서 ‘철수는 학생이다’중에 ‘철수’는 다른 사람이 학생이거나 아니거나 관계없이 학생이며 ‘철수’이외의 다른 사람과는 관계가 없는 문장이다. 이때 ‘철수’는 주제의 의미를 가지고 있다. 하지만 같은 문장 안에 ‘철수’와 같은 차원의 요소들이 존재할 때에는 해당 요소가 ‘철수’와 대조됨을 나타낼 수 있는 것이다. 예를 들면 ‘영희는 학생이 아니지만 철수는 학생이다.’로 해석될 수 있다. 그리

고 보조사 ‘은/는’의 대조 의미에서는 명시적 대조와 암시적 대조로 나누었는데, 명시적인 대조는 상반되는 두 항목이 명시적으로 병렬되며 논리적 모순이 나타났다. 반면, 암시적인 대조는 두 항목이 아니지만 소극적 배타의 의미를 주어 자연스럽게 대조된 의미를 나타낸다. 이것은 체언이나, 부사어, 일부 연결 어미, 보조용언 뒤에 붙는다. 이러한 하위 유형을 토대로 빈칸 채우기 과제를 체계적으로 설계하였다.

본 연구는 최대한 다양한 담화 유형에서 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보기 위해 빈칸 채우기 과제 내용은 크게 설명문(introduction)과 내러티브(narrative) 두 가지 유형의 담화로 구성하였으며 내러티브에서는 전래동화, 경험 서사(experiential narrative)를 사용하였다. 빈칸 채우기 과제의 문항을 이 두 가지 유형으로 구성한 이유는 다음과 같다. 첫째, 한국어 교재에서 이러한 장르의 한국어 문장이 많이 나타나고 학습자가 가장 많이 접할 수 있게 되므로 학습자에게 있어서 아주 익숙한 장르이기 때문이다. 둘째, 맥락이 풍부한 문장에서는 보조사 ‘은/는’의 화용적 의미·기능이 두드러지기 때문에 문어 담화 실험에서 이 두 가지 유형이 가장 적합하다. 그리고 테스트 응답 시간은 60분으로 제한하며, 교과서나 사전의 도움 없이 학습자가 스스로 작성해야 한다. 중국인 학습자들이 빈칸 채우기 과제에 응답할 때 어려운 어휘 때문에 문장을 이해하지 못하는 경우를 방지하기 위해서 어려운 어휘는 중국어로 번역하여 표시해 주었다. 또한 피험자가 테스트에 응답할 때 실험 목적을 알아보지 못하게 하기 위해 보조사 ‘은/는’이 들어갈 곳만 비워두지 않고 문장을 이해할 수 있는 선에서 다른 조사도 삭제하였으며, “빈칸에 들어갈 알맞은 조사를 써 주세요. 단, 조사가 필요 없을 경우 0으로 표시해 주세요.”라고 요구하였다. 이렇게 함으로써 가능한 진실성 있는 실험 결과를 도출하고자 하였다.

본 연구의 빈칸 채우기 과제 문항 수는 히튼(Heaton, 1975:122)에 근거하여 작성하였는데, 이에 따르면 빈칸 채우기 과제의 문항 수는 많을수록 신뢰도가 높아지며, 일반적으로 40-50 개의 문항이 가장 적합하다.

따라서 본 연구에서 사용된 빈칸 채우기 과제의 장르는 설명문 2편, 경험 서사 2편, 전래동화 2 편, 총 6 편이며, 총 126문항으로 구성되었으며, 설명문은 43 문항, 경험 서사는 41 문항, 전래동화는 42 문항으로 구성하였다. 빈칸 채우기 과제의 문항 수 및 각 의미의 출현 빈도는 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 문항 수 및 각 의미의 출현 빈도

문장 장르	제목	문항 수	주제 의미	대조 의미
		총 120 문항	총 38 회	총 18회
경험 서사	나와 언니	28	8	4
	우정의 양푼 비빔밥	12	3	0
설명문	제주도	23	2	8
	한의학	17	5	0
전래동화	단군신화	17	7	2
	홍부와 놀부	23	13	4

자세한 빈칸 채우기 과제 문항의 예시는 다음과 같다.

빈칸 채우기 과제 (빈칸에 들어갈 조사를 써주세요. 단, 조사가 필요 없을 경우 0으로 표시해 주세요)

경험 서사

1.

나는 000이라고 한다. 올해 나(내)___ 20살이다. 나(내)___ 언니 한 명___ 있다. 우리 언니___키___크지 않지만 얼굴___ 매우 예쁘다. 가쁜한 얼굴___ 눈도 크고 코도 오뎅하고 해서 마치

영화배우 같다. 그래서 어렸을 때부터 언니____ 인기____ 많았다. 나도 언니의 아름다움을 인정한다. (후략...)

(장영희(2009), 살아온 기적, 살아갈 기적, 샘터사,
129-132. 원문을 수정하여 발췌함)

예시 (1)은 경험 서사에 해당한다. 앞서 언급했듯이 문장 맥락 이해를 돕기 위해 모든 빈칸 채우기 과제의 첫 문장과 마지막 문장은 삭제하지 않고 그대로 두었다. 이 문장은 나와 언니의 스토리를 이야기함으로써 연구 참여자의 관심을 이끌 수 있다. ‘나는 ○○○이다’는 ‘N는 N이다’의 구문이며 ‘주제’의 의미를 가지고 있다. 그리고 언니의 키와 얼굴을 비교하면서 ‘대조’의 의미를 나타내는 키와 얼굴 뒤에 빈칸을 만들었다. 또한 ‘언니는 인기가 많다’와 같은 문장에서 ‘은/는’의 하위 유형 중의 ‘N는 N가 P’ 이중 주어문 형식이 나타나 학습자들이 이중 주어문에 대한 지식을 잘 알고 있는지를 파악할 수 있다.

설명문

2.

제주도는 한국의 가장 남쪽에 자리 잡고 있는 가장 큰 섬이다. 한라산____ 중심으로 북쪽에____ 제주 시____ 있고, 남쪽에 서귀포 시____ 있다. 근해에는 난류가 흐르고 있기 때문에 한국에서 가장 따뜻한 곳이다. 그래서 한국의 다른 도시와 달리 겨울에도 밭에는 채소____ 자라고 있으며, 눈____ 와도 금방 녹아 버린다. 그래서 여기에서____ 눈을 보기가 힘들다.

그리고 제주도에서만 볼 수 있는 신기한 것____ 제주도의 집에____ 대문이 없다는 것이다. 대문 대신 담과 담 사이 출입구.

긴 나무 세 개__ 걸쳐놓은 것을 볼 수 있다. 걸쳐놓은 나무 세 개의 한 쪽__ 다 내려놓은 것__ 집 안에 사람__ 있으니까 들어오라는 표시이다. 두 개를 내려놓았을 때__ 가까운 곳에 나갔다가 곧 돌아온다는 표시이다. 하나만 내려놓은 것__조금 멀리 갔다가 저녁때쯤 돌아온다는 표시라고 한다. (후략...)

(新编中级韩国语-下, 辽宁民族出版社 1과 원문을 수정하여
발췌함)

예문(2)는 학습자들이 한국어 학습 과정에서 가장 많이 접할 수 있는 설명문 장르이다. 텍스트의 내용은 제주도를 소개하고 있으며 전체적으로 살펴보았을 때 대조적인 내용이 많다. 명시적인 대조로는 ‘북쪽’과 ‘남쪽’이 있고, 제주도는 한국에서 가장 따뜻한 곳이라고 언급하면서 한국의 다른 도시와 암시적으로 대조하였다. 따라서 다른 도시와 비교했을 때 제주도에서는 눈을 보기가 어렵다고 하였다. 또한 ‘제주도에서만 볼 수 있는’이 ‘신기한 것’을 수식하는 관형어로서 ‘주제’의 의미를 나타냈다.

전래동화

3.

옛날 하늘나라에 환인이라는 하늘의 임금이었다. 환인에게는 환웅이라는 아들이 있었다. 그런데 환웅__하늘나라에서 살기보다는 땅으로 내려 가 살고 싶어 했다. 환인__ 아들의 뜻을 알고 아들__ 땅을 다스리도록 허락했다.

(...중략...)

곰과 호랑이__ 쭉과 마늘__ 가지고 캄캄한 굴속으로 들어갔다. 호랑이__ 배고픔을 참지 못하고 며칠 만에 굴에서 뛰쳐

나왔으나 꿈__백 일 동안 참아 아름다운 여자가 되었다. 사람이 된 꿈__결혼을 하고 싶어 했다. 그래서 환웅__잠시 사람으로 변해 그 여자와 결혼을 했다. (후략...)

(서울대학교 언어교육원, 한국어 4, 문진미디어 출판사)

마지막으로는 한국어 교재에서 많이 접할 수 있는 한국의 전래동화이다. 전래동화에서 일반적으로 처음으로 제시한 것이 ‘신정보’라고 하며 주격 조사 ‘이/가’를 사용한다. 담화 도입문에는 주어가 있어야 한다. 그 래야 담화 세계에 주인공이 등장할 수 있다. 따라서 도입문 부분에 환웅 이라는 사람이 등장하여 이야기가 시작되었다. 그리고 앞서 이미 언급된 사항을 다시 제시했을 때는 ‘구정보’라고 하며 보조사 ‘은/는’을 사용해야 한다. 따라서 처음으로 언급한 환웅은 신정보이며 두 번째 언급했을 때는 구정보이기 때문에 ‘은/는’을 사용해야 한다. 그리고 예문에서 호랑 이와 꿈을 비교하면서 ‘대조’의 의미가 나타났다.

따라서 본 연구에서 사용된 빈칸 채우기 과제는 ‘은/는’의 하위 유형을 토대로 설계하여 실험을 진행하였다.

1.1.2. 글쓰기 과제

글쓰기 과제는 학습자의 자연스러운 언어를 유도하는 과제이다. 때문에 학습자들의 글쓰기 과제는 실제 수행 차원에서의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상이 어떻게 나타나는지, 어떤 오류가 있는지를 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 본 연구는 학습자가 가급적 많은 보조사 ‘은/는’이 있는 문장을 많이 산출해 낼 수 있도록 하기 위해 ‘주제’, ‘대조’ 의미가 들어 있는 글쓰기 주제를 선택하였으며, 작문의 주제는 한국어능력시험 47회, 52회에 출제된 내용을 사용하였다. 자세한 내용은 다음 <그림 III-1>, <그림 III-2>와 같다.

54. 다음을 주제로 하여 자신의 생각을 600~700자로 글을 쓰십시오. 단, 문제를 그대로 옮겨 쓰지 마십시오. (50점)

‘칭찬은 고래도 춤추게 한다’는 말처럼 칭찬에는 강한 힘이 있습니다. 그러나 칭찬이 항상 긍정적인 영향을 주는 것은 아닙니다. 아래의 내용을 중심으로 칭찬에 대한 자신의 생각을 쓰십시오.

- 칭찬이 미치는 긍정적인 영향은 무엇입니까?
- 부정적인 영향은 무엇입니까?
- 효과적인 칭찬의 방법은 무엇입니까?

<그림 III-1> TOPIK 47회에 출제된 주제 작문의 내용

54. 다음을 주제로 하여 자신의 생각을 600~700자로 글을 쓰십시오. 단, 문제를 그대로 옮겨 쓰지 마십시오. (50점)

우리는 살면서 서로의 생각이 달라 갈등을 겪는 경우가 많다. 이러한 갈등은 의사소통이 부족해서 생기는 경우가 대부분이다. 의사소통은 서로의 관계를 유지하고 발전시키는 데 중요한 요인이 된다. ‘의사소통의 중요성과 방법’에 대해 아래의 내용을 중심으로 자신의 생각을 쓰라.

- 의사소통은 왜 중요한가?
- 의사소통이 잘 이루어지지 않는 이유는 무엇인가?
- 의사소통을 원활하게 하는 방법은 무엇인가?

<그림 III-2> TOPIK 52회에 출제된 주제 작문 내용

1.2. 신뢰도 검증

신뢰도 검증은 같은 사람이 빈칸 채우기 과제를 다시 수행했을 때 동일한 시험 점수를 취득할 것인지를 검증하는 것이다. 빈칸 채우기 과제의 문항의 내적 신뢰도는 크론바흐 알파(cronbach α)를 통해 확인하였다. 빈칸 채우기 과제 문항의 평균 크론바흐 알파의 계수는 0.965로 나타났다으며 신뢰도가 높은 연구 도구로 볼 수 있다.

〈표 III-4〉 빈칸 채우기 과제의 신뢰도

측정 도구	문항 수	신뢰도
빈칸 채우기 과제	56	.965

2. 본 연구

2.1. 연구 참여자 선정

본 연구의 참여자는 현재 중국 J 대학교 한국어학과에 재학 중인 2-3학년 중국인 학습자들이다. 본 연구에서는 과제 유형에 따른 학습자의 숙달도가 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득에 있어서 영향을 주는지 고찰하기 위해 모두 1년-2년 내에 한국어능력시험 (TOPIK, 이하 토픽으로 약칭) 중급¹⁵⁾ 이상을 취득한 학습자를 대상으로 선정하였다. 연구 참여자들은 모두 한국어 학과에 재학 중인 학생으로서, 지속적으로 한국어에 노출되어 토픽 성적에 상응하는 한국어 실력이 유지되고 있다고 할 수 있다. 그 이유는 외국어 능력은 시간이 지남에 따라 계속하여 변동이 있기 때문이다¹⁶⁾. 따라서 본 연구는 한국어를 지속적으로 사용하고 있는 재학 중인 한국어 전공 학습자를 선택하였다. 초급(1-2급) 학습자는 한국어 학습 기간이 짧고 어휘와 문법 지식이 부족하여 시험지의 난이도 조

15) 현재 한국어능력시험(TOPIK, Test of Proficiency in Korean)은 학습자의 숙달도 등급을 초급, 중급, 고급으로 분류하고 있다. 이는 다시 초급 1-2급, 중급 3-4급, 고급 5-6급으로 나뉜다. 한국 국내 대부분 대학의 언어 교육 기관에서도 이와 일치하게 한국어 교육과정을 6단계로 구성하고 있다. 비록 한국어능력시험이 학습자의 실제 생활에서의 의사소통 능력을 제대로 반영할 수 있는지에 대한 비판이 있지만, 객관적인 기준으로 한국어능력시험은 학습자의 현재 평균적인 한국어 능력을 파악할 수 있는 제도이다. 따라서 본 연구에 참여할 학습자는 한국어능력시험의 등급을 기준으로 숙달도를 구분하였다.

16) 한국어능력시험의 유효기간은 2년이다.

절 및 통계에 어려움이 있어 본 연구에서 제외되었다.

실험에 참여한 중국인 중·고급 학습자의 세부 정보를 표로 정리하면 다음 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 연구 참여자의 세부 정보

기관 정보	인원 수	성별		한국어능력 시험 등급	
		남	여	중급	고급
중국 J 대학교 한국어학과 2-3학년 재학생	총 60명	11	49	30	30

또한 실험에 참여한 학습자의 한국어능력시험 등급이 동일하다 할지라도 각 집단에 속한 학습자의 숙달도가 반드시 일치하지 않을 수도 있기 때문에 학습자를 대상으로 동질성 검사를 실시하였다. 동질성 검사는 한국어능력시험 35회, 36회, 37회에 출제된 <읽기>영역에서 중급 10문항, 고급 10문항(총 20문항)을 선별하여 테스트 문항을 만들었다. 테스트의 오류 판정은 맞으면 1, 틀리면 0으로 분석하였으며, 이에 따라 시험지의 만점은 20점이다.

테스트 문항은 다음과 같다.

[예시] 1. 어제는 친구들과 같이 점심을 () 바로 도서관에 갔다.

- | | |
|---------|---------|
| ① 먹든지 | ② 먹거나 |
| ③ 먹고 나서 | ④ 먹다 보면 |

2. 이사 갈 집을 () 방학 때 좀 바꿨다.

- | | |
|--------|---------|
| ① 찾더니 | ② 찾으려면 |
| ③ 구하도록 | ④ 구하느라고 |

연구에 참여한 60명을 대상으로 실시한 테스트의 크론바흐 알파(cronbach α)값은 0.87로 나타났다. 아울러 동질성 검사를 위해 사용한 테스트의 신뢰도가 비교적 높다고 할 수 있다.

그리고 동질성 검사에서 중·고급 학습자에 따른 동질성 검사 점수의 기술통계량은 다음 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 중·고급 학습자에 따른 동질성 검사 점수의 기술통계량

구분	인원	평균 정답률(%)	표준편차
중급 학습자	30명	72.83%	.07507
고급 학습자	30명	93.67%	.06149

<표 III-6>에서 볼 수 있듯이 동질성 검사를 실시한 결과 중급 학습자 집단은 72.83%, 고급 학습자 집단은 93.67%로 나타났다. 또한 독립표본 t-검정 분석 결과에 따르면 신뢰수준 95%에서 F값 2.029, 유의확률 .000으로 중급과 고급 학습자 집단 간 유의미한 차이가 있다고 할 수 있다. 독립표본 t-검정의 결과는 다음 <표 III-7>과 같이 제시하였다.

<표 III-7> 숙달도별 독립표본 t-검정

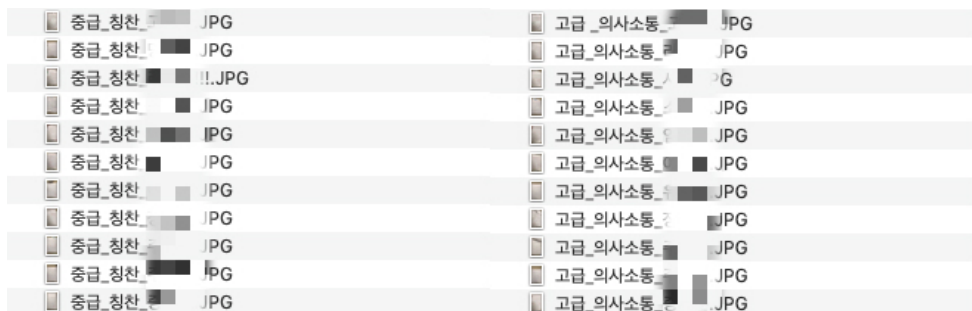
구분	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
	F	유의확률(Sig.)	t	자유도	유의확률(Sig. 2-tailed)
variances assumed Equal	2.029	.160	-11.759	58	.000**

2.2. 학습자 언어 수집과 분석

2.2.1. 학습자 언어 표본 수집

본 연구의 자료 수집은 유사-통시적 연구 방법을 사용하였다. 유사-통시적 연구 방법은 서로 다른 단계에 있는 학습자들로부터 단일 시점에 언어 자료를 수집함으로써 오랜 기간에 걸쳐 단일 대상자를 관찰하는 것과 비슷한 결과를 얻어낼 수 있는 방법으로, 통시적 연구와 공시적 연구 각각의 단점을 보완할 수 있어 습득 양상을 알아내는 데 효율적이다. 본 연구에서는 중국인 학습자의 한국어 보조사 ‘은/는’의 사용 양상을 더 심도 있게 살펴보기 위해 총 두 가지 방법으로 자료를 수집하였다. 첫 번째는 글쓰기 과제이다. 글쓰기 과제의 주제는 토픽 47회, 52회에 출제된 내용들이다. 이는 2018년 8월 15일부터 2018년 8월 20일까지 수집하였다. 다음 <그림 III-3>은 학습자의 글쓰기 과제의 구축 화면이다.

<그림 III-3> 글쓰기 과제 구축 화면 (일부)



그러나 이러한 쓰기 자료는 내용의 범위가 매우 넓기 때문에 연구자가 연구하고자 하는 특정 문법 항목이나 특정 용법에 대해서는 출현 빈도가 낮을 가능성이 있다. 이러한 이유로 본 연구는 연구의 목적과 의도에 맞는 유용한 자료를 수집하고 효율적으로 분석하기 위하여 보조사 ‘은/는’을 충분히 산출해 낼 수 있을 뿐만 아니라 글쓰기 과제의 제한적인 부분을 보완할 수 있는 빈칸 채우기 과제를 설계하였다. 빈칸 채우기 문항을 개발한 후 2018년 9월 5일부터 9월 10일까지 빈칸 채우기 과제를 참여자에게 배포하여 자료를 수집하였다.

빈칸 채우기 과제의 응답 결과를 효율적으로 분석하기 위해 본 연구에

서는 온라인 설문지 형식으로 빈칸 채우기 과제를 참여자에게 배포하였다. 다음 <그림 III-4>는 예시로 빈칸 채우기 과제에서 수집한 학습자의 실제 언어 표본을 보여주는 것이다. 캡처 화면에는 설문지 응답 일자와 작성자(비공개 처리), 응답 내용이 나와 있다.

<그림 III-4> 빈칸 채우기 과제 응답 결과 구축 화면 (일부)

序号	提交答卷时间	1. 您的姓名 9. (填空1) 9. (填空2) 9. (填空3) 9. (填空4) 9. (填空5) 9. (填空6) 9. (填空7) 9. (填空8) 9. (填空9) 9. (填空10) 9. (填空11) 9. (填空12) 9. (填空13) 9. (填空14) 9. (填空15) 9. (填空16) 9. (填空17) 9. (填空18) 9. (填空19) 9. (填空20)
1	2018/9/7 15:28:27	는 는 는 는 가 이 에 가 는 0 가 에 에 을 이 를 0 이 에 를
2	2018/9/7 15:35:10	가 는 는 는 가 는 에 는 부티 가 에 에 이 이 를 가 이 에서 를
4	2018/9/7 15:40:22	는 는 는 는 가 는 에 는 부티 가 에 에 이 이 가 가 이 에서 에서
5	2018/9/7 15:45:28	는 는 는 는 가 의 는 은 에 는 는 부티 는 에 를 이 은 를 가 은 에서
6	2018/9/7 15:46:07	는 는 는 는 가 는 에 이 가 는 는 부티 0 는 에 에 을 0 이 기 에 이 에
7	2018/9/7 15:50:37	는 는 는 는 가 는 에 이 에 는 는 부티 가 에 에 을 이 이 를 가 이 에
8	2018/9/7 16:05:52	는 는 는 는 가 가 이 에 는 는 가 부티 가 에 에 을 이 이 를 가 에 에
9	2018/9/7 16:16:14	는 는 는 는 가 는 은 과 의 는 는 부티 는 에 에 를 이 이 를 가 이 에
10	2018/9/7 16:24:24	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 를 이 이 를 가 0 이 에
11	2018/9/7 16:30:06	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 를 이 이 를 가 0 에 에서
12	2018/9/7 16:36:41	는 는 는 는 가 는 가 은 에 는 는 가 부티 는 에 에 를 이 이 를 가 에 에서
13	2018/9/7 16:36:47	는 는 는 는 가 의 는 은 도 가 는 는 부티 0 는 에 에 을 이 이 를 가 0 이 에
14	2018/9/7 16:54:48	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 을 이 이 를 가 0 이 에
15	2018/9/7 16:57:52	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 를 이 이 를 가 0 이 에
16	2018/9/7 17:38:21	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 부티 는 에 에 를 이 이 를 가 0 이 에
17	2018/9/7 18:18:46	는 는 는 는 가 는 가 이 에 의 는 는 부티 0 는 에 에 을 이 이 를 가 0 이 에
18	2018/9/7 18:54:12	는 는 는 는 가 에게 는 가 이 에 는 는 가 부티 는 에 에 를 이 이 를 가 에 에
19	2018/9/7 20:02:40	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 부티 는 에 에 를 이 이 를 가 에 에서
20	2018/9/7 20:24:33	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 의 0 가 에 에 을 이 이 를 가 0 이 에
21	2018/9/7 21:56:49	는 는 는 는 가 는 0 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 을 이 이 를 가 0 에 에서
22	2018/9/8 9:16:43	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 가 에 에 를 이 이 를 가 이 에
23	2018/9/8 17:23:38	는 는 는 는 가 는 가 이 에 는 는 가 0 는 에 에 를 이 0 이 를 가 이 에
24	2018/9/8 18:09:51	는 는 는 는 가 는 은 에 는 는 가 0 는 에 에 를 이 이 를 가 이 에
25	2018/9/8 20:12:11	는 는 는 는 가 는 은 에 는 는 가 0 는 에 에 을 이 이 를 가 에 에서
26	2018/9/8 21:02:11	는 는 는 는 가 에게 는 가 이 은 과 는 는 부티 는 에 에 을 이 이 를 가 은 에서
27	2018/9/9 11:44:14	는 는 는 는 가 의 는 가 이 은 과 는 는 부티 는 에 에 을 이 이 를 가 이 에서
28	2018/9/10 12:16:03	는 는 는 는 가 는 가 이 은 과 는 는 부티 는 에 에 을 이 이 를 가 이 에서
29	2018/9/10 12:19:43	는 는 는 는 가 0 가 은 에 는 는 0 는 0 에 을 이 은 를 가 0 에서 에

2.2.2. 자료 분석

2.2.2.1. 유효화 기준

빈칸 채우기 과제의 채점 방법에 대해서 앨더슨(Alderson)은 다섯 가지 채점 방법을 제시했다. ‘정확한 단어’(the exact word only), ‘의미상 허용되는 단어’(any semantically acceptable word), ‘동일한 형태류의 단어’(identical form class), ‘같은 기능을 갖는 단어’(same function), ‘문법적으로 옳은 단어’ 또는 ‘문법적으로 정확한 단어’(any grammatically correct word)이다(전병만, 1985; 강일석, 1987; 홍지선, 2008). 기존 영어 빈칸 채우기 과제에서 가장 보편적으로 사용되고 있는 채점 방법은 ‘정확한 단어 채점’(exact word method)과 ‘허용 단어 채점’(appropriate word method) 두 가지이다. ‘정확한 단어 채점 방법’은 빈칸으로 삭제된 문항의 원문 텍스트를 정답의 기준으로 삼고 원문에서 사용한 것과 같은 경우에만 정

답으로 처리하는 채점 방법이다. 반면, ‘허용 단어 채점 방법’은 학습자의 의미 구성 능력을 점검하는 데에 유용한 방법으로, 빈칸에 들어갈 내용이 원문 텍스트에서 삭제된 내용과 일치하지 않아도 문맥상 적절하면 정답으로 인정하는 채점 방법이다.

홍지선(2008), 조재윤(2015)에 의하면, ‘정확한 단어 채점 방법’과 ‘허용 단어 채점 방법’에는 각각 장단점이 있는데, 정확한 단어 채점 방법의 경우, 원문 내용과 일치해야 정답으로 인정하기 때문에 채점 기준이 명확해서 채점을 수월하게 할 수 있으며 채점 과정에서 교사의 작업량이 그리 많지 않다는 장점이 있다. 그러나 정확한 단어 채점의 단점은 피험자들의 다양한 반응을 수용할 수 없어서 특히 의미 중심 읽기 활동으로서는 적합하지 않다는 점이다. 반면, 허용 단어 채점 방법의 경우, 텍스트 원문의 내용과 일치하지 않아도 문맥상 적절하면 정답으로 허용하기 때문에 피험자들의 다양한 반응을 적극적으로 수용할 수도 있고, 어떤 특정한 항목에 대한 학습자의 다양한 반응을 분석하여 그 결과를 교수 자료로 활용할 수도 있다는 장점을 가지고 있다. 그러나 허용 채점 방법은 채점 과정에서 기준이 불명확하거나 모호해질 가능성이 있어 신뢰도에 영향을 미칠 수 있으며, 기준 설정이나 채점 시 교사의 작업량이 많아진다는 단점이 있다.

글쓰기 과제의 경우, 보조사 ‘은/는’의 사용이 정확한지 부정확한지를 판단하는 것은 단순히 ‘은/는’이 포함된 문장만으로 결정하기 어려우므로 전체 문장 맥락에 의해서 판단해야 한다. 따라서 글쓰기 과제에서의 보조사 ‘은/는’의 오류 판단은 문장 내에서만 분석하지 않고 전체 담화를 고려하여 판단하였다.

본 연구는 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살펴보는 것이기 때문에 보조사 ‘은/는’이 들어갈 부분만 정확한 단어 채점 방법을 선택하며 나머지 조사 사용은 허용 단어 채점 방법을 사용하였다.

글쓰기는 피험자의 주관적인 사고에 영향을 많이 받기 때문에 판단하는 데 있어서 어려운 부분이 있다. 이정희(2003:177)에서는 오류의 판정

기준을 정할 때 문법성과 용인 가능성을 염두에 두어야 한다고 지적하였다. 즉, ‘문법적으로 오류가 없을 때’는 문법성을 갖추었다고 하며 ‘대화 맥락이나 담화성의 연결이 자연스러운지를 판단하는 것’을 용인 가능성이라고 하였다. 따라서 본 연구에서는 오류 판정하는 데 있어서 엄격한 기준을 적용하는 것을 원칙으로 하였으며 한국어교육전공자 한국인 5명을 통해 검토를 받았다. 한국인 5명 중에 4명 이상이 어색하다고 판단한 경우 오류로 분류하였다.

2.2.2.2. 자료 분석 방법

본 연구는 MS Office Excel에 입력한 데이터를 토대로 SPSS 25.0 프로그램을 사용하여 통계 처리를 하였다. 모든 통계 분석 시 신뢰도는 95%, 유의수준은 0.05로 설정하였다. 그리고 과제별 신뢰도 분석은 대응표본 t-검정(paired samples t-test), 숙달도별 신뢰도 분석은 독립표본 t-검정(in dependent samples t-test)을 통해 분석하였다. 표로 정리하면 다음 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 자료 분석 방법

내용	분석 방법
중국어인 중·고급 학습자의 숙달도 측정	동질성 검사
빈칸 채우기 과제의 신뢰도	cronbach α
과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 정확도 차이	대응표본 t-검정
빈칸 채우기 과제에서의 학습자 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 정확도 차이	독립표본 t-검정
글쓰기에서의 학습자 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 정확도 차이	독립표본 t-검정

Ⅳ. 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 분석 및 논의

1. 보조사 ‘은/는’의 습득 양상

1.1. 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도

1.1.1. 과제 유형별 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도

중국인 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상은 과제 유형에 따라 달라질 수 있다. 따라서 본 연구는 두 가지 유형의 과제를 통해 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도를 살펴보았다.

보조사 ‘은/는’의 정확도를 확인하기 위해 앞서 먼저 수집된 학습자 말뭉치에서 ‘은/는’이 사용된 총 횟수를 검토하는 것이 의미가 있다.¹⁷⁾이에 먼저, ‘은/는’의 출현 빈도를 표로 나타내면 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 과제 유형별 ‘은/는’의 사용 빈도

과제 유형	‘은/는’의 문항 수	실제 사용 빈도
빈칸 채우기 과제	56*60=3360	1661
글쓰기 과제		475

보조사 ‘은/는’의 사용 빈도를 과제 유형별로 비교했을 때 빈칸 채우기 과제에서 학습자들이 실제 사용한 ‘은/는’의 빈도는 1661회, 글쓰기 과제에서는 475회이다. 글쓰기 과제에서 ‘은/는’이 적게 사용된다는 것은 학습자의 한국어 사용 습관 중 하나의 특징을 말해 준다고 할 수 있다.

17) 샤흐터 외(Schachter & Celce-Murcia, 1977:466)에서 연구 대상이 되는 항목의 절대 빈도(absolute frequency)만을 측정하는 것이 문제점이라고 지적하였다. 즉, 문법 항목 중에 보조사 ‘은/는’은 다른 항목보다 자주 사용되기 때문에 오류도 사용한 만큼 빈번하게 나타났다. 따라서 절대 빈도보다는 상대 빈도(relative frequency)를 계산하는 것이 바람직하다고 판단한다.

즉, 연구 대상자들 중에는 ‘은/는’의 사용에 어려움을 겪고 있거나 ‘은/는’의 사용을 고의적으로 회피하는 경우가 있었을 것으로 보인다. 또한 빈칸 채우기 과제에서 사용 빈도가 높은 만큼 오류 빈도도 함께 높아질 것이라고 예측할 수 있다.

다음은 과제 유형별 ‘은/는’사용의 정확도를 살펴본 결과이다. <표 IV-2>는 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제에서 전체 피험자를 대상으로 분석한 보조사 ‘은/는’의 사용에 대한 정답률¹⁸⁾이다.

<표 IV-2> 과제 유형별 기술 통계량

구분	평균 정답률(%)	전체 피험자 수	표준편차
빈칸 채우기 과제	49.43	60	0.12862
글쓰기 과제	57.94	60	0.17042

<표 IV-2>에서 볼 수 있듯이 빈칸 채우기 과제의 정답률은 49.43%로 나타났고, 글쓰기 과제의 정답률은 57.94%로 빈칸 채우기 과제에 비해 높은 정답률을 나타냈다. 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 진행하였으며 그 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다.

18) 앞서 언급하였듯이 본고에서는 채점하는 데 있어서 엄격한 기준을 적용하여 학습자의 문어 산출 과제를 분석하였다. 이에 빈칸 채우기 과제의 결과가 5명의 모어 화자들이 응답한 것과 같을 시에만 정답으로 인정하였고 결과가 다를 경우 변이로 처리하였다. 그리고 글쓰기에서는 모어 화자 5명 중 3명 이상이 어색하다고 판단했을 경우가 역시 변이로 분류하였다. 따라서 과제 유형별 정답률 계산 방식은 다음과 같다.

- ① 빈칸 채우기 과제의 평균 정답률= ‘은/는’을 정확하게 사용한 횟수÷‘은/는’이 나타났어야 할 횟수(56회)
- ② 글쓰기 과제의 평균 정답률= ‘은/는’을 정확하게 사용한 횟수÷‘은/는’이 나타났어야 할 횟수

〈표 IV-3〉 과제 유형별 대응표본 t-검정

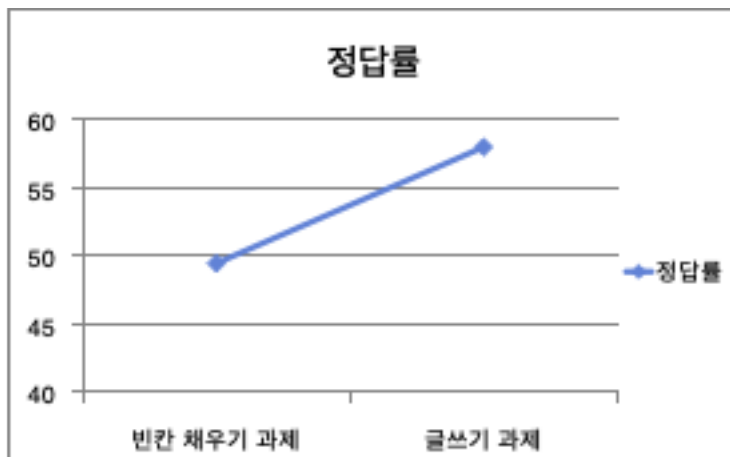
구분	평균	표준 편차	대응차	t	자유 도	유의 확률
			표준 오차의 평균차			
빈칸 채우기 과제 & 글쓰기 과제	-.085 02	.199 57	.02576	-3.300	59	.002**

*p<.05 **p<.01

〈표 IV-3〉에서 보았듯이 신뢰수준 95%에서 t값은 -3.300, 유의확률은 0.002로 나타났다. 따라서 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제의 차이는 유의미하다고 볼 수 있다. 이를 통해 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 정확도는 과제 유형에 따라 달라지며, 글쓰기 과제보다 빈칸 채우기 과제에서 더 낮은 정확도를 보인다는 것을 알 수 있다.

다음 〈그림 IV-1〉을 보면 중국인 한국어 학습자의 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 정확도 차이를 알 수 있다.

〈그림 IV-1〉 과제 유형별 보조사 ‘은/는’의 정확도



〈그림 IV-1〉에서 알 수 있듯이 중국인 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’

의 정확도는 빈칸 채우기 과제에서보다 글쓰기 과제에서 조금 더 높게 나타났다. 하지만 두 과제에 따른 정답률의 차이는 크지 않았다. 이는 글쓰기 과제는 학습자의 자연적인 생산물이다 보니 보조사 ‘은/는’을 사용한 횟수가 빈칸 채우기 과제에 비해 적고, 학습자들은 자주 쓰는 문형으로 문장을 작성하였으므로 그만큼 정확도가 높아졌을 것으로 보인다. 반면 빈칸 채우기 과제에서는 과제의 특성상, 빈칸을 만들어 학습자가 반드시 조사를 사용하도록 유도한다는 점에서 출발했으므로 학습자의 정확도가 글쓰기 과제에 비해 낮아질 수 있다.

이러한 결과는 전체 학습자를 대상으로 도출한 것이기 때문에 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 정확도가 학습자의 숙달도와 관련이 있는지를 파악할 수는 없다. 그렇기 때문에 과제 유형뿐만 아니라 중국인 학습자의 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 차이가 어떠한지를 알아볼 필요가 있다.

우선 한국어능력시험 중에서 3-4급을 취득한 중급 학습자의 경우, 과제 유형에 따라 어떠한 차이가 나타나는지 알아보았다. 중급 학습자의 기술 통계량은 다음 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 과제 유형별 중급 학습자의 기술 통계량

구분	피험자 수	평균 정답률(%)	표준편차
빈칸 채우기 과제	30	39.05	0.08372
글쓰기 과제	30	53.15	0.21070

<표 IV-5> 과제 유형별 중급 학습자의 대응표본 t-검정

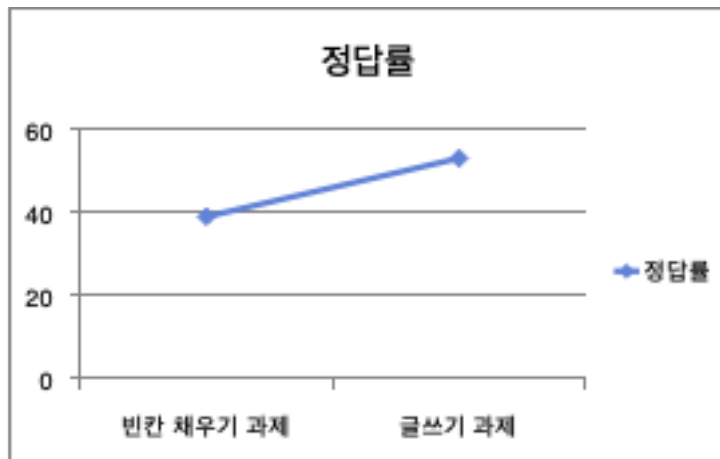
구분	평균	표준 편차	대응차	t	자유 도	유의확 률
			표준 오차의 평균차			
빈칸 채우기 과제	-.141	.2403	.04388	-3.214	29	.003**

& 글쓰기 과제	03	7				
----------	----	---	--	--	--	--

*p<.05 **p<.01

<표 IV-4>, <표 IV-5>에서 볼 수 있듯이 중급 학습자의 경우 빈칸 채우기 과제의 평균 정답률은 39.05%이고 글쓰기 과제의 평균은 53.15%로 글쓰기 과제에서 정확도가 더 높게 나타났다. 신뢰수준 95%에서 t값 -3.214, 유의확률 0.003으로 나타났는데 이는 두 과제에서 유의미한 차이가 나타났다는 것을 알 수 있다. 앞에서도 제시하였지만 빈칸 채우기 과제의 정확도가 상대적으로 낮게 나타난 것은 과제 특성상 빈칸을 만들어 무조건적으로 조사 선택을 유도했다는 점에서 기인할 수 있다. <그림 IV-2>를 보면 과제 유형에 따라 중급 학습자의 정확도는 비교적 큰 차이가 나타나는 것을 알 수 있다.

<그림 IV-2> 과제 유형별 중급 학습자의 정확도



다음은 한국어를 비교적 잘하는 TOPIK 5-6급에 해당되는 중국인 고급 학습자의 과제 정확도에 대한 기술 통계량이다. 아래, 고급 학습자의 경우 과제 유형에 따라 어떠한 차이를 보이는지 알아보았다. 본 연구에서 고급 학습자들은 모두 한국어를 학습한 지 일 년이 지났으며 중급 학습

자들에 비해 보조사 ‘은/는’을 잘 습득했다는 가정 하에 실험을 진행하였다. 과제 유형에 따른 고급 학습자의 보조사 ‘은/는’의 정답률은 다음 <표 IV-6>과 같이 나타났다.

<표 IV-6> 과제 유형별 고급 학습자의 기술 통계량

구분	피험자 수	평균 정답률(%)	표준편차
빈칸 채우기 과제	30	59.82	0.06578
글쓰기 과제	30	62.72	0.09978

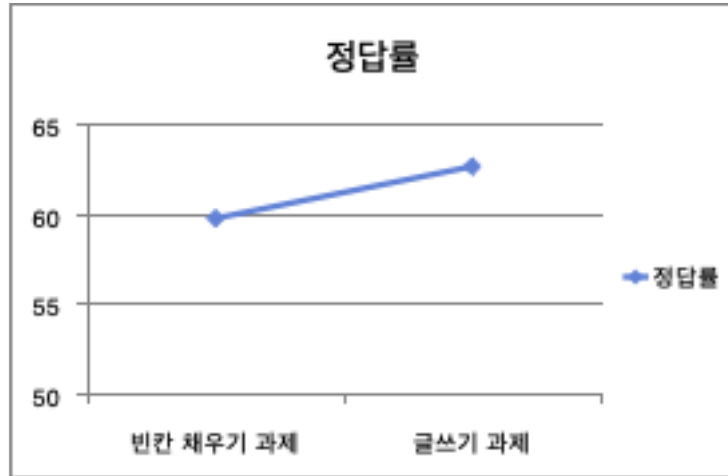
<표 IV-7> 과제 유형별 고급 학습자의 대응표본 t-검정

구분	평균	표준 편차	대응차 표준 오차의 평균차	t	자 유 도	유의 확률
빈칸 채우기 과제 & 글쓰기 과제	-.029 01	.1294 8	.02364	-1.22 7	29	.230

*p<.05 **p<.01

<표 IV-6>, <표 IV-7>을 통해 알 수 있듯이 빈칸 채우기 과제에서의 보조사 ‘은/는’의 평균 정답률은 59.82%, 글쓰기 과제는 62.72%이다. 고급 학습자의 경우, 중급 학습자와 같이 글쓰기 과제에서 정확도가 높게 나타났으나 대응표본 t-검정 결과에 따르면 신뢰수준 95%에서 t값 -1.227, 유의확률은 0.230이다. p값 0.05보다 더 크기 때문에 두 과제의 정확도 차이는 유의미하지 않은 것으로 판단된다. 따라서 고급 학습자의 경우 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 정확도는 통계적으로 차이가 없으며 과제 유형에 영향을 받지 않는 것으로 볼 수 있다. 다시 말해, 고급 학습자의 경우, 과제 유형이 보조사 ‘은/는’의 사용에 영향을 미치지 않으며 ‘은/는’의 습득이 좀 더 안정적인 것으로 보인다. 두 과제의 정확도를 그림으로 표현하면 다음 <그림 IV-3>과 같다.

〈그림 IV-3〉 과제 유형별 고급 학습자의 정확도



〈그림 IV-3〉과 같이 고급 학습자의 경우에는 중급 학습자와 달리 과제 유형에 따른 한국어 보조사 ‘은/는’의 정확도는 거의 차이가 나지 않는다. 또한 고급 학습자 집단에서 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제의 정확도가 중급 학습자보다 훨씬 높게 나타났다. 이는 고급 학습자는 중급 학습자보다 해당 문법 지식을 학습한 지 오래 되었으며 목표어 사용 환경에서 쌓은 경험을 통해 자신이 알고 있던 지식을 재구조화(再構造化)함으로써 중급 학습자에 비해 비교적 올바르게 조사 ‘은/는’을 사용하게 된 것으로 볼 수 있다.

1.1.2. 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘은/는’의 사용 양상과 정확도

동일한 과제 수행 시 보조사 ‘은/는’의 정확도가 학습자의 숙달도에 따라 어떻게 달라지는지를 살펴보았다. 먼저 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘은/는’의 사용 빈도를 살펴보면 다음 〈표 IV-8〉, 〈표 IV-9〉, 〈표 IV-10〉과 같다.

〈표 IV-8〉 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도

구분	중급 학습자	고급 학습자
빈칸 채우기 과제	656	1005

〈표 IV-9〉 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도

구분	중급 학습자	고급 학습자
글쓰기 과제	234	241

〈표 IV-10〉 숙달도별 ‘은/는’의 사용 빈도

구분	사용 빈도
중급 학습자	890
고급 학습자	1246

과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 사용 빈도를 살펴보았을 때, 빈칸 채우기 과제에서 중급 학습자들이 실제 사용한 ‘은/는’의 빈도는 656회, 고급 학습자는 1005회이며, 글쓰기 과제에서 중급 학습자는 234회, 고급 학습자는 241회로 나타났다. 동일한 과제를 수행했을 때, 고급 학습자가 중급 학습자보다 ‘은/는’을 더 많이 사용했다는 것을 알 수 있다. 학습자 숙달도별로 살펴보았을 때 중급 학습자의 사용 빈도는 890회, 고급 학습자는 1246회로 나타났다.

이어서 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 정답률을 살펴보았다.

〈표 IV-11〉 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 기술 통계량

과제	숙달도	피험자 수	평균 정답률(%)	표준편차
빈칸 채우기 과제	중급 학습자	30	39.05	0.08372
	고급 학습자	30	59.82	0.06578

〈표 IV-11〉에서 알 수 있듯이 빈칸 채우기 과제에서 중급 학습자는 39.05%, 고급 학습자는 59.82%의 정답률을 나타냈으며 두 집단 간의 차이

가 매우 크다. 빈칸 채우기 과제에서 한국어 보조사 ‘은/는’의 정확도는 학습자의 숙달도에 따라 높아진다는 것을 증명하기 위해 위의 기술 통계량을 바탕으로 독립표본 t-검정을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 IV-12>와 같다.

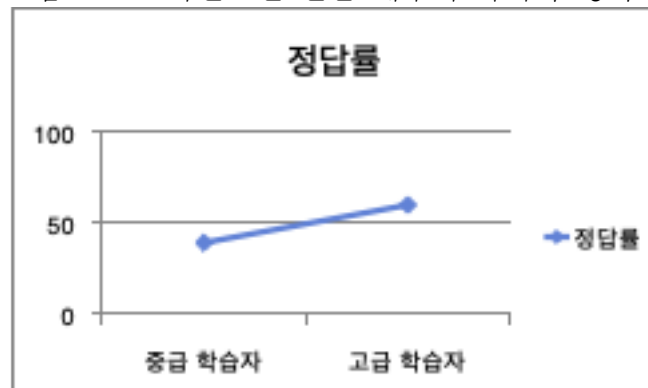
<표 IV-12> 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 독립표본 t-검정

구분	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
	F	유의확률(Sig.)	t	자유도	유의확률(Sig.2-tailed)
variances assumed Equal	1.402	.241	-10.687	58	.000**

*p<.05 **p<.01

<표 IV-12>의 독립표본 t-검정 결과에 따르면, 신뢰 수준 95%에서 F값 1.402, 유의확률 0.000으로 빈칸 채우기 과제에서 중급 학습자와 고급 학습자 간의 차이가 현저하다는 것을 알 수 있다. 즉, 빈칸 채우기 과제의 경우 고급 학습자가 중급 학습자에 비해 더 높은 정확도를 나타냈으며 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보인 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과를 그림으로 표시하면 다음 <그림 IV-4>와 같다.

<그림 IV-4> 숙달도별 빈칸 채우기 과제의 정확도



〈그림 IV-4〉에서 알 수 있듯이 빈칸 채우기 과제에서 중급 학습자와 고급 학습자 간의 정확도는 큰 차이를 보였다. 고급 학습자는 중급 학습자에 비해 훨씬 높은 정답률을 나타냈으며 이는 고급 학습자가 중급 학습자에 비해 보조사 ‘은/는’을 더 잘 습득한 것으로 해석할 수 있다.

다음 〈표 IV-13〉은 글쓰기 과제에서의 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 기술 통계량이다.

〈표 IV-13〉 숙달도별 글쓰기 과제의 기술 통계량

과제	숙달도	피험자 수	평균 정답률(%)	표준편차
글쓰기 과제	중급 학습자	30	53.15	.21070
	고급 학습자	30	62.72	.09978

〈표 IV-13〉에서 볼 수 있듯이 글쓰기 과제에서 중급 학습자는 53.15%, 고급 학습자는 62.72%의 정답률을 나타냈다. 글쓰기 과제에서 한국어 보조사 ‘은/는’의 정확도가 학습자의 숙달도에 따라 달라진다는 것을 증명하기 위해 위의 기술 통계량을 바탕으로 독립표본 t-검정을 실시하였다. 결과는 다음 〈표 IV-14〉와 같다.

〈표 IV-14〉 숙달도별 글쓰기 과제의 독립표본 t-검정

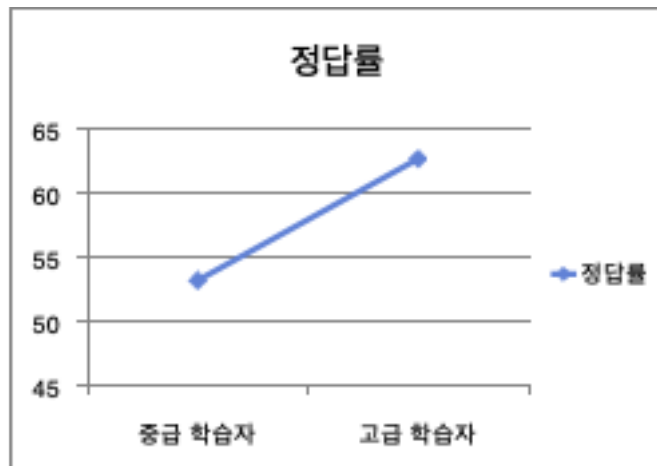
구분	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
	F	유의확률(Sig.)	t	자유도	유의확률(Sig.2-tailed)
variances assumed Equal	12.022	.001	-2.249	58	.028*

*p<.05 **p<.01

〈표 IV-14〉의 독립표본 t-검정 분석 결과에 따르면, 신뢰 수준 95%에

서 F값 12.022, 유의확률 0.028로 중급 학습자와 고급 학습자 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하다고 볼 수 있다. 즉, 글쓰기 과제에서 고급 학습자가 중급 학습자에 비해 조금 높은 정확도를 보였다. 이러한 결과를 그림으로 나타내면 다음 <그림 IV-5>와 같다.

<그림 IV-5> 숙달도별 글쓰기 과제의 정확도



<그림 IV-5>을 통해 알 수 있듯이 글쓰기 과제에서 중급 학습자와 고급 학습자 간의 정확도는 빈칸 채우기 과제와 비교해 볼 때 큰 차이를 보이지 않았다. 이는 중급에서 고급으로 올라가는 과정 중에 학습자들이 글쓰기 과제를 수행할 때 사용하는 문형이나 문법 구조에 있어서 큰 차이가 없어 전체적으로 보았을 때 정확도 차이가 크지 않은 것으로 보인다. 그리고 숙달도별 글쓰기의 정확도를 분석하자면 중급 학습자는 글쓰기 과제를 수행하는 과정에서 문장 내용에 비해 문법 지식 활용에 한계가 있어 사용하는 문구가 한정적이고 빈칸 채우기 과제에 비해 상대적으로 정확도가 높은 편이다. 반면, 고급 학습자는 목표어 환경에 많이 노출되고 이미 학습한 문법 지식을 내재화하는 단계에까지 이르고 보니 중급 학습자에 비해 맥락상 부정확한 표현을 사용하는 비율이 줄어들었다.

전체 한국어 학습자를 대상으로 분석한 결과에서는 보조사 ‘은/는’의

정확도가 과제 유형에 영향을 받는 것으로 나타났다. 빈칸 채우기 과제의 정확도가 더 높을 것이라는 예상과 달리 형태에 대한 집중도가 높은 빈칸 채우기 과제에서 보조사 ‘은/는’의 정확도가 오히려 글쓰기 과제에 비해 낮게 나타났다. 반면 상대적으로 형태에 대한 집중도가 낮은 글쓰기 과제에서는 높은 정확도가 나타났다. 숙달도별 ‘은/는’의 정확도를 살펴보면 고급 단계에서도 중급 단계와 마찬가지로 빈칸 채우기 과제의 정확도가 더 낮게 나타났지만 과제 유형에 따른 정확도의 차이는 줄었으며 이 차이는 통계적으로 무의미한 것으로 나타났다. 즉, 고급 학습자의 경우, 보조사 ‘은/는’의 정확도는 과제 유형에 영향을 받지 않는 것으로 해석할 수 있다. 또한 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제에서 모두 고급 학습자가 중급 학습자보다 더 높은 정확도를 나타냈다. 이를 통해 학습자의 숙달도가 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 정도와도 관련이 있음을 알 수 있다.

1.2. 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 변이 양상

본 장에서는 한국어 보조사 ‘은/는’의 변이 양상에 대해 자세히 살펴보았다. 먼저 과제 유형에 따른 한국어 보조사 ‘은/는’의 변이 양상이 어떻게 나타나는지를 살펴본 다음, 과제 유형에 따른 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 변이 양상은 어떻게 달라지는지를 알아보았다. 이어서 그 결과를 한국어 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’와 ‘대조’의 의미·기능에 따라 나누어 분석하였다.

1.2.1. 과제 유형별 ‘은/는’의 변이 유형과 특징

본 연구에서는 유사-통시적 방법으로 학습자의 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제를 수집하였으며 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 정확도에

대해 살펴보았다. 분석 결과에 의하면 학습자들의 보조사 ‘은/는’ 사용은 과제 유형에 따라 정확도가 다르게 나타났을 뿐만 아니라 변이 양상도 다르게 나타났다. 따라서 본 절에서는 먼저 과제 유형별 중국인 중·고급 학습자의 보조사 ‘은/는’의 변이 양상을 자세히 살펴보았다.

먼저 <표 IV-15>는 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’와 ‘대조’의 의미·기능¹⁹⁾으로 나누어 이들의 변이율²⁰⁾을 비교한 것이다.

<표 IV-15> 과제 유형별 보조사 ‘은/는’ 의미·기능에서 나타난 변이율

구분	‘주제’의 의미·기능에서 나타난 변이율	‘대조’의 의미·기능에서 나타난 변이율
빈칸 채우기 과제	53.79%	36.11%
글쓰기 과제	30.20%	13.82%

<표 IV-15>에서 살펴보았듯이 빈칸 채우기 과제에서 ‘주제’의 의미·기능을 가진 ‘은/는’의 변이율은 53.79%, ‘대조’ 의미·기능을 가진 ‘은/는’의 변이율은 36.11%로 나타나 둘은 큰 차이를 보였다. 또한 글쓰기 과제에서 ‘주제’의 의미·기능을 가진 ‘은/는’의 변이율은 30.20%, ‘대조’는 13.82%로 ‘대조’의 변이율이 더 낮게 나타났다. 이를 통해 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제에서 모두 ‘주제’의 변이율이 더 높았으며 ‘주제’

19) 과제 유형에 따른 학습자의 ‘은/는’의 변이 양상을 ‘주제’ 의미와 ‘대조’ 의미로 구분하는 것이 부적절해 보일 수도 있으나 두 가지 의미 중에서 어느 쪽이 더 두드러지게 나타나느냐에 따라 대응되는 의미를 선택하였다.

20) 앞서 제시한 바와 같이 본고에서는 두 과제의 오류 판정하는 데 있어서 엄격한 기준을 적용하여 빈칸 채우기 과제에서 한국어 모어 화자 5명의 응답 결과와 일치하지 않을 경우 변이로 판정하고 글쓰기에서는 한국어 모어 화자 5명 중에 3명 이상이 어색하다고 판단했을 경우 변이로 처리하여 변이율을 계산하였다. 즉, 변이 빈도를 계산할 때는 어색한 표현이 포함되어 있다. 다만, 변이 양상을 제시할 때는 문법적으로 틀리지 않고 의미 파악이 가능한 것은 ‘오류’로 보고 문장 맥락에 의해 수용성이 낮은 것은 ‘부자연스러운 표현’으로 세분화하여 분석하였다. 변이율의 계산 방식은 다음과 같다.

① 빈칸 채우기 과제: 변이율=변이 빈도÷(‘은/는’이 나타났어야 할 횟수 56)

② 글쓰기 과제: 변이율= 변이 빈도÷(‘은/는’이 나타났어야 할 횟수+ 과잉 횟수)

와 ‘대조’ 의미·기능에서 변이율 차이가 크게 나타났음을 알 수 있었다. ‘주제’의 변이율이 높게 나타난 이유는 ‘주제’의 빈칸 수가 많은 만큼 변이 빈도도 높아지는 것 외에 ‘주제’ 의미·기능의 하위 유형²¹⁾이 ‘대조’의 의미·기능보다 많고 복잡하며 사용하는 데 있어서 명확한 규칙이 없고 ‘주어’의 기능과 혼동하여 주격 조사 ‘이/가’로 대치하는 경우가 많았기 때문이다. 먼저, ‘주제’ 의미에서 다양한 하위 유형이 있기 때문에 학습자들이 이들을 이해하고 활용하는 것이 어려운 것으로 추측된다. 또한 학습자들이 ‘주제’와 ‘주어’의 차이조차 모르는 상황에서 학습자들에게 “주격 조사 ‘이/가’는 주어를 표시하며 보조사 ‘은/는’은 주제를 표시한다.”라고 가르치면 더욱 헷갈리기 쉽다. 이와 달리, ‘대조’의 의미·기능은 명시적 대조와 암시적 대조로 나뉘어 ‘주제’ 의미·기능의 하위 유형에 비해 복잡하지 않아 비교적 쉽게 습득한 것으로 보인다.

이어서 과제 유형별 중국인 학습자의 한국어 보조사 ‘은/는’의 세부적인 변이 유형을 살펴보았다.²²⁾ 이정희(2002:182-196)에서는 변이의 유형을 그 원인과 결과 판정에 따라 세분화하였는데 원인에 따른 분류는 모국어 전이, 목표어 전이, 교육과정에 의한 변이로 나누고 결과의 판정에 의한 변이는 범주별 변이, 현상별 변이로 분류하였다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 보조사 ‘은/는’의 변이 유형은 현상별 변이에 해당한다. 따라서 보조사 ‘은/는’의 변이를 세부적으로 구분하면 ‘대치’, ‘생략’, ‘과잉’, ‘형태’가 있다고 할 수 있다.

먼저 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능에서의 변이 유형과 변이율은 다음 <표 IV-16>과 같다.

21) <표 III-2> 보조사 ‘은/는’의 용법별 하위 유형을 참조

22) 변이 유형은 대치, 생략, 과잉, 형태가 포함되어 있으나 빈칸 채우기 과제에서는 과제의 특성상 조사가 들어가야 할 곳에만 빈칸을 만들었기 때문에 과잉 양상이 없었다. 해당 변이의 변이율= 해당 변이 빈도÷ (‘은/는’이 나타났어야 할 횟수+ 과잉 횟수)

〈표 IV-16〉 과제 유형별 ‘주제’ 의미의 변이 유형 및 변이율

구분	대치	생략	과잉	형태
빈칸 채우기 과제	38.20%	3.83%	0%	0.23%
글쓰기 과제	21.93%	2.05%	0.32%	1.26%

〈표 IV-16〉에서 알 수 있듯이, 과제 유형에 따라 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능에서 대치, 생략, 과잉, 형태의 변이가 나타났다. 변이 유형 중에 ‘대치’의 변이 빈도가 가장 현저하게 높은 것으로 나타났다. 먼저 빈칸 채우기 과제를 보면, 대치가 38.20%로 가장 많이 나타났다. 글쓰기 과제 역시 ‘은/는’의 대치가 가장 많았으나 빈칸 채우기 과제에 비해서는 비교적 낮은 변이율을 보였다. 대치가 많이 일어난 이유는 보조사 ‘은/는’ 의미·기능의 복잡성에서 기인한다. 특히 학습자들은 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능에 대해서 잘 파악하지 못해 ‘주제’를 ‘주어’로 생각하여 주격 조사 ‘이/가’로 대치하는 경우가 많았다. 빈칸 채우기 과제는 조사 사용을 유도하는 특정 목적으로 문항이 만들어졌기 때문에 ‘은/는’의 사용 횟수가 많은 만큼 변이율도 함께 높아졌다. 다만, 글쓰기 과제는 비교적 자연적인 환경에서 얻어진 과제물이므로 ‘은/는’의 사용을 유도하는 데에 한계가 있으며 빈칸 채우기 과제와 달리 ‘은/는’의 사용 횟수가 적어 그만큼 변이율도 낮았다. 그리고 ‘주제’ 의미·기능에서 ‘생략’은 두 번째로 많이 나타났는데 이는 학습자들이 구어에서 조사를 자주 생략하는 경향이 있어 문어에서도 누락하기 때문이다. 특히 글쓰기 과제는 자연적인 생산물로서 수행 과정에서 학습자들은 문법 형태에 대한 집중도가 낮아져 조사 사용에 덜 신경을 쓰는 것으로 보인다.

이어서 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능에서의 변이 유형과 변이율을 살펴보았다. 그 결과는 다음 〈표 IV-17〉과 같다.

〈표 IV-17〉 과제 유형별 ‘대조’ 의미의 변이 유형 및 변이율

구분	대치	생략	과잉	형태
빈칸 채우기 과제	8.95%	16.67%	0%	0.10%

글쓰기 과제	1.41%	6.35%	5.35%	0.56%
--------	-------	-------	-------	-------

〈표 IV-17〉을 통해 알 수 있듯이 과제 유형에 따라 보조사 ‘은/는’은 ‘대조’ 의미·기능에서도 마찬가지로 대치, 생략, 과잉, 형태의 변이가 있었다. 하지만 전체적으로 살펴보았을 때 두 과제에서 나타난 변이율은 ‘주제’ 의미·기능에서 나타난 것보다 상대적으로 낮은 편이었다. 이는 ‘대조’의 의미가 많이 사용되지 않아 사용 빈도가 낮은 만큼 변이율도 상대적으로 낮아진 것으로 볼 수 있다. 또한 빈칸 채우기 과제의 경우 ‘주제’ 의미·기능에서 나타난 변이 빈도와 달리 ‘대조’ 의미·기능에서는 ‘생략’이 16.67%로 가장 많이 나타났으며 그 다음으로는 ‘대치’가 많았다. ‘대조’ 의미·기능에서 ‘생략’이 많이 나타난 이유는 문장의 맥락에서 ‘대조’의 의미를 충분히 파악하지 못하여 ‘은/는’을 사용하지 않게 되었기 때문이다. 특히 빈칸 채우기 과제에서 암시적인 대조가 많아 전체적인 문장의 상황 맥락과 결부해서 이해하지 않으면 ‘은/는’을 누락할 수 있다. ‘대치’에서는 주격 조사 ‘이/가’ 또는 부사격 조사 ‘에서’로 대치하는 경우가 많았다. 글쓰기 과제의 경우는, ‘생략’이 가장 많이 나타났으며 그 다음으로는 ‘과잉’, ‘대치’의 순으로 나타났다. 글쓰기 과제에서 ‘생략’이 많이 발생한 것은 문장 속에 포함되어 있는 대조적인 의미를 파악하지 못하여 ‘은/는’을 누락하게 되기 때문이다. 또한 중국어에는 보조사 ‘은/는’과 대응되는 개념이 없어 한국어로 글쓰기를 할 때 모국어의 영향을 받아 대조의 의미를 생략하게 되는 것이다. ‘대조’의 의미를 잘 알고 있음에도 불구하고 중국어에 조사가 없으므로 조사를 누락하게 된 경우도 포함된다. 글쓰기 과제는 상대적으로 형태에 대한 집중도가 낮아 오류가 더 많이 나타날 것이라고 예상했으나 오히려 빈칸 채우기 과제에 비해 오류율이 낮게 나타났다. 이것은 글쓰기 과제에 ‘은/는’이 사용된 문장이 적어 그만큼 오류도 적다는 것과 관련이 있다. 그 다음으로 ‘과잉’이 나타난 이유는 ‘생략’과 반대로 문장 맥락에 의하면 ‘은/는’이 불필요함에도 불구하고 이를 과잉 사용하여 ‘대조’의 의미를 나타내고자 했

기 때문이다. 그러나 ‘대조’ 의미에서 사용되는 ‘은/는’은 완전히 오류로 볼 수 있는 것도 있지만 일부는 ‘은/는’의 생략 또는 과잉에 있어서 문법적 오류로 보기가 어려운 경우도 있었다. 이러한 경우는 ‘부자연스러운 표현’으로 구분하고자 한다. 따라서 본고에서는 ‘은/는’의 사용 양상 분석에 있어 명확한 오류와 부자연스러운 표현으로 구분하여 분류하였다.

1.2.2. 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘은/는’의 변이 유형과 특징

지금까지는 과제 유형에 따른 한국어 보조사 ‘은/는’의 변이 유형에 대해서 살펴보았다. 분석 결과를 통해 한국어 보조사 ‘은/는’의 사용은 과제 유형에 따라 다양한 오류가 나타난다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 중·고급 학습자 전체를 대상으로 분석한 것이므로 학습자의 숙달도별 변이 유형과 특징을 살펴볼 수 없었다. 따라서 이하에서는 과제 유형에 따른 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 변이를 구체적으로 알아보았다.

우선 과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능에서 나타난 변이율을 살펴보았다. 변이율의 결과는 다음 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘주제’ 의미의 변이율

구분	중급 학습자	고급 학습자
빈칸 채우기 과제	62.94%	35.59%
글쓰기 과제	36.29%	24.11%

<표 IV-18>을 통해 알 수 있듯이 빈칸 채우기 과제에서 중급 학습자는 62.94%, 고급 학습자는 35.59%로, 학습자의 숙달도에 따른 변이율의 차이는 27.35%로 현저하게 드러났다. 반면 글쓰기 과제에서는 중급 학습자 36.29%, 고급 학습자 24.11%로, 변이율의 차이는 12.18%로 나타났다. 빈칸 채우기 과제에 비해 글쓰기 과제의 변이율의 차이가 더 적었다. 이는

학습자들이 글쓰기 과제 수행 시 이들의 한국어 실력이 고급 단계에 도달했음에도 불구하고 자주 쓰이는 문형을 활용하여 문장을 작성하다 보니 정작 조사 사용에서는 중급 학습자와 비교하여 큰 편차를 나타내지는 않았기 때문이다. 동일한 중급 학습자 집단의 경우에는, 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제의 변이율 차이의 폭이 더 큰 것을 확인할 수 있었다. 고급 학습자의 경우, 두 가지 과제의 변이율 차이는 중급 학습자에 비해 적었다. 고급 단계에서 학습자는 오류를 많이 범하지 않게 되며 문장의 정확성과 의미 전달에서 큰 문제가 없는 것으로 보였다. 이러한 측면에서 보면 고급 학습자는 중간언어 발달 단계의 마지막 단계 ‘안정 단계’에 도달한 것으로 볼 수 있다. 학습자의 숙달도가 높아짐에 따라 두 과제의 변이율 차이가 줄었다는 것은 빈칸 채우기 과제에서의 지식 활용과 글쓰기 과제에서의 의미·기능의 실제 수행 간의 격차가 적어졌다는 것을 의미한다. 다시 말해, 학습자의 숙달도가 높을수록 두 과제에 따른 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능의 정확도 차이가 감소하며 과제 유형에 영향을 크게 받지 않는 것으로 볼 수 있으며, ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능의 습득이 완성되어 가는 단계에 있다고 할 수 있겠다. 과제 유형에 따른 ‘주제’ 의미·기능의 정확도를 살펴보았을 때는, 빈칸 채우기 과제의 경우 중급 학습자와 고급 학습자 집단의 변이율이 글쓰기 과제에 비해 많이 높은 것을 볼 수 있다. 이는 글쓰기 과제가 학습자의 자연스러운 산출물이다 보니 보조사 ‘은/는’을 사용한 횟수가 적으며 변이율도 낮기 때문이다. 반면 빈칸 채우기 과제에서 많은 오류를 보인 이유는 과제의 특성에서 기인하는 것으로 빈칸을 만들어 학습자의 조사 선택을 필연적으로 유도하고 있기 때문이다. 따라서 빈칸 채우기 과제에서 더 높은 변이율이 나타난 것으로 해석할 수 있다.

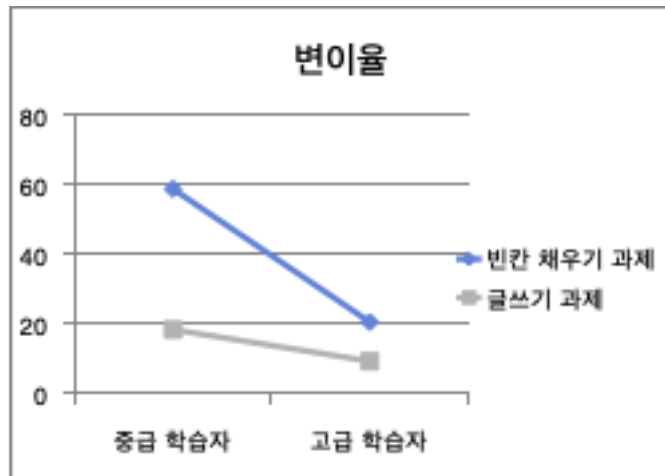
다음으로는 과제 유형별 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능에서 나타난 변이율을 분석하였다. 그 결과를 살펴보면 아래 <표 IV-19>와 같다.

〈표 IV-19〉 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미의 변이율

구분	중급 학습자	고급 학습자
빈칸 채우기 과제	58.89%	20.56%
글쓰기 과제	18.38%	9.26%

위와 마찬가지로 〈표 IV-19〉보다 더 직관적인 차이를 보여주기 위해 다음 〈그림 IV-6〉과 같이 제시하였다.

〈그림 IV-6〉 과제 유형별 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미의 변이율



〈그림 IV-6〉에서 알 수 있듯이 과제 유형에 따른 숙달도별 ‘대조’ 의미·기능에서 두 집단의 변이율 차이가 높았다. 빈칸 채우기 과제의 경우 중급 학습자는 58.89%, 고급 학습자는 20.56%로 나타났는데 이러한 변이율은 학습자의 숙달도와 비례하며 급격히 떨어진 것으로 보인다. 〈그림 IV-6〉에서 보이듯이 학습자는 학습 초기에 보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능을 (특히 암시적 대조) 제대로 습득하지 못하여 전반적으로 오류가 많이 나타났지만 학습 후기에는 이전에 학습했던 지식을 내재화함으로써 오류 횟수가 줄어들며 ‘대조’의 의미·기능을 잘 활용하게 된 것으로 보인다. 반면 글쓰기 과제에서는 중급 학습자는 18.38%, 고급 학습자는 9.26%로 나타났다. 이는 빈칸 채우기 과제에 비해 적은 변이율

의 차이를 보여주는데 두 집단의 학습자가 글쓰기 과제에서 ‘대조’의 의미·기능을 가진 ‘은/는’을 사용한 경우가 적어 상대적으로 변이율도 비슷하게 나타난 것으로 해석될 수 있다.

가. 빈칸 채우기 과제에서의 변이 유형 및 특징

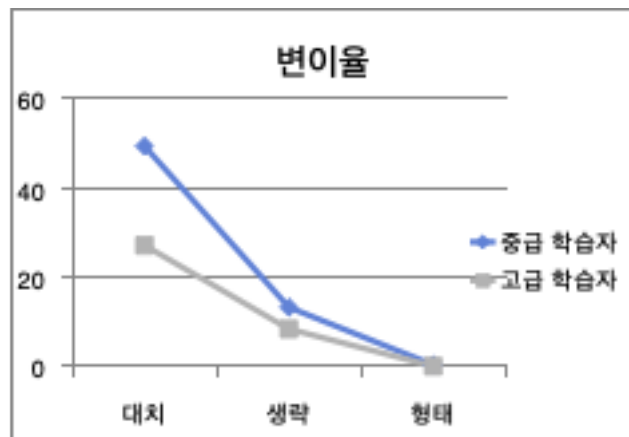
먼저 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미·기능에서의 변이 유형을 살펴보았다. 그 결과는 다음 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 유형

구분	대치	생략	형태
중급 학습자	49.30%	13.26%	0.38%
고급 학습자	27.11%	8.40%	0.08%

학습자의 숙달도에 따른 ‘주제’ 의미·기능에서의 오류를 더 직관적으로 보여주기 위해 다음 <그림 IV-7>과 같이 제시하였다.

<그림 IV-7> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 빈도



<그림 IV-7>에서 알 수 있듯이 같은 과제를 수행하였을지라도 학습자의 숙달도에 따라 학습자의 변이 유형도 다르게 나타났다. 중·고급 학

습자들은 모두 ‘대치’에서 변이를 많이 발생시켰으며 그 다음으로는 ‘생략’, ‘형태’의 순서로 나타났다. 중급 학습자가 변이를 많이 나타낸 이유는 한국어 학습 초기에 학습한 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’ 간의 혼동을 여전히 느껴 오류가 발생한 것으로 예상된다. 중급 단계에서 학습자는 한국어 체계나 규칙을 구분하고 내재화하기 시작하는 단계이며 언어 생산에 있어서 어느 정도의 일관성을 보여줄 수는 있으나 완전한 안정 단계라고 볼 수는 없다. 이러한 측면에서 보면 중급 학습자는 중간 언어 발달 단계의 ‘출현 단계’와 ‘체계적인 단계’에 처해 있다고 볼 수 있다. 그리고 고급 학습자의 경우, 학습 중기에서 느꼈던 혼란으로 인해 야기된 오류를 스스로 재구조화함으로써 중급에 비해 보다 정확한 표현을 사용하게 된 것으로 이해된다.

1) ‘주제’ 의미의 대치 변이

먼저 다음 예문과 같이 ‘주제’ 의미의 대치 변이를 살펴보았다. 변이 중에 완전히 오류로 볼 수 있는 것과 문법적으로 틀리지 않았지만 문장 맥락에 의해 한국어 모어 화자가 읽어보았을 때 다소 어색한 표현으로 나누어 분석하였다²³⁾. 세부 대치 양상과 변이율은 다음 <표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 빈칸 채우기 과제에서의 ‘주제’ 의미의 세부 대치 양상 및 변이율

대치	대치 양상	주제 의미	
		중급	고급
	‘이/가’	43.28%	24.37%
	‘을/를’	2.69%	1.53%
	기타	3.33%	1.21%

23) 이러한 이유에서 학습자의 오류를 표시할 때는 *, 부자연스러운 표현을 표시할 때는 ※ 사용하였다.

오류의 예시로는 다음과 같이 제시하였다.

‘은/는’→ 기타 조사²⁴⁾의 대치 오류:

(1) 나는 ○○○이라고 한다. 올해 나는 20살이다. 나(내)의
*²⁵⁾(✓나는) 언니 한 명이 있다. (후략...) (1, 2인칭 대명사/[C
K1-CSE-No.3]²⁶⁾)

(2) (...상략) 그리고 제주도에서만 볼 수 있는 신기한 것도*(✓것
은) 제주도의 집에는 대문이 없다는 것이다. ([CK1-CSE-No.17])

‘은/는’→‘을/를’의 대치 오류:

(3) 그들을*(✓그들은) 사람이 되는 것이 소원이었다. ([CK1-CSE-
No.22])

예문(1)에서 관형격 조사 ‘의’를 사용하여 문장이 어색해졌다. 이는 문맥상 보다 정확한 조사를 선택하지 못한 예로서 중급 학습자가 범한 오류에 해당한다. 예문(2)는 맥락에 부합하지 않는 보조사 ‘도’를 사용함으로써 부자연스러운 문장이 만들어졌다. 예문(3)은 조사의 문법적 기능에 대한 이해 부족으로 인해 나타난 오류에 해당한다. 이 예문에서는 동사가 없기 때문에 목적격이 필요하지 않은데 중급 학습자 한 명이 목적격 조사 ‘를’을 사용하였다.

다음으로는 ‘은/는’을 써야 하는 곳에 ‘이/가’를 부적절하게 대체한 양

24) 여기서 기타 조사는 ‘이/가’, ‘을/를’ 외의 조사를 의미한다.

25) 10% (3명)의 학습자들은 ‘나에게 언니 한 명이 있다’를 썼는데 이를 오류로 판정하지 않았다.

26) CK1은 중국인 중급 학습자, CK2는 중국인 고급 학습자를 의미한다. 빈칸 채우기 과제(cloze test)에서 나타난 대치 오류(substitution error)는 CSE로 표시하였으며 No.1은 학습자 번호이다.

상을 보도록 하겠다.

‘은/는’→‘이/가’의 대처:

(4) 나는 ○○○이라고 한다. 올해 나는 20살이다. 나(내)가※
㉠(✓나는) 언니 한 명이 있다. 우리 언니는 키는 크지 않지
만 얼굴은 매우 예쁘다. 가름한 얼굴에 눈도 크고 코도 오뎅
하고 해서 마치 영화배우 같다. 그래서 어렸을 때부터 언니
가※㉡(✓언니는) 인기가 많았다. 나도 언니의 아름다움을 인
정한다. 그런데 나는 그런 언니와 비교해서 못 생겼다. (...중
략) 그렇게 몇 년 동안 한옥에 살다가 초등학교를 졸업하자
마자 우리 집은 이사했다. 우리 집은 인천에 있는데 학교는
서울에 있다. 그래서 학교에 갈 때마다 항상 두 시간 전에
집에서 출발해야 한다. 그래서 나(내)가※㉢(✓나는) 학교를
다니는 동안 꼭 서울에 있는 학교 근처로 이사를 갔으면 좋
겠다.

예문(4㉠)에서 ‘나’는 1인칭 대명사로서 ‘주제’의 의미를 지니고 있어
‘이/가’가 아닌 ‘은/는’이 더 적절하다. 이 문항에서 중급 학습자는 43.3
3% (12명), 고급 학습자는 23.33% (7명)의 변이율이 나타났다. 예문(4㉡)
에서 ‘언니는 인기가 많았다’는 전형적인 ‘코끼리는 코가 길다’와 같은
이중 주어문이다. 이중 주어문은 한국어가 주제 중심 언어의 성격을 띠
는 점과 관련된다. 또한 이는 내포문 주어 제약을 받는다. 즉, 내포문
의 주어는 그것이 대조의 대상이 아닌 경우에는 언제나 ‘이/가’로 나타난
다. 따라서 ‘언니가 인기가 많았다’와 같은 문장은 앞에서 언급되고 있는
언니에 대한 내용들이 주제의 ‘기존 정보성’, ‘한정성’을 드러냈기에 ‘언
니는’, ‘인기가’를 사용하는 것이 더 적절하다. 예문(4㉢)에서는 우리 집
은 학교와 멀어서 하루빨리 이사를 가고 싶다고 설명하였는데 ‘내가 학

교 근처로 이사를 갔으면 좋겠다’는 주어인 ‘나’를 강조하고 있다. 그러나 이 문장에서는 ‘이사’를 언급하고자 하는데 이에 대해서 이야기하고 있으므로 ‘연관성(aboutness)’, ‘한정성’과 같은 ‘주제’ 의미를 나타낼 수 있는 조사 선택이 필요하다. 이와 같은 대치 양상에서 중급 학습자는 63.33% (19명), 고급 학습자는 50% (15명)로 상당히 높은 변이율을 나타냈다.

(5) (...상략) 땅으로 내려온 환웅은 백두산에 마을을 만들고 백성을 모아 다스리기 시작했다. 이때 환웅이 사는 곳에서 멀지 않은 곳에 호랑이 한 마리와 곰 한 마리가 살고 있었다. 그들이※㉠(✓그들은) 사람이 되는 것이 소원이었다. (...중략) 곰과 호랑이가※㉡(✓곰과 호랑이는) 쭉과 마늘을 가지고 굴속으로 들어갔다. 호랑이는 배고픔을 참지 못하고 며칠 만에 굴에서 뛰쳐나왔으나 곰은 백 일 동안 참아 아름다운 여자가 되었다. (후략...)

예문(5㉠)은 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 대치가 가장 많이 나타나는 문항 중 하나이다. 한 문장에서 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 연속적으로 선택해야 하는 상황이기에 학습자들은 더욱 더 혼동을 느낀 것으로 보인다. 문항 ㉠에서 중급 학습자는 70% (21명), 고급 학습자는 23.33% (7명)의 변이율이 나타났다. 문항 ㉡에서 이야기하고자 하는 것은 곰과 호랑이의 행동, 즉, 쭉과 마늘을 가지고 굴속으로 들어간 것에 초점이 있다. 따라서 곰과 호랑이에 초점을 두게 되는 주격 조사 ‘이/가’보다는 보조사 ‘은/는’을 사용하는 것이 보다 더 자연스럽다.

(6) 옛날 옛날에 어느 마을에 형제 두 명이 살고 있었다. 욱심쟁이 형 놀부와 착한 동생 흥부였다. (...중략) 놀부가※(✓놀부는) 재산을 모두 차지하고 동생 흥부를 추운 겨울에 집

에서 쫓아냈다. (후략...)

(7) (...상략) “하하, 사나이가 친구 밥그릇에 손을 대면 쓰나. 나, 인간 이성호 한끼 굶는다고 안 죽는다!” 그렇지만 나(내) 가※(✓나는) 읽을 수 있었습니다. 멋쩍어하는 표정 뒤에 숨겨진 녀석의 구겨진 자존심을. 그런데 다음 날 점심시간, 반장이 느닷없이 커다란 양푼을 꺼내놓았습니다. “애들아, 우리 다 같이 비빔밥 만들어 먹자!” (후략...)

예문(6-7)도 위와 같이 ‘은/는’을 사용해야 하는 곳에 ‘이/가’를 대치하여 부자연스러운 표현이 되었다.

‘이/가’→‘은/는’의 대치:

(8) 땅으로 내려온 환웅은 백두산에 마을을 만들고 백성을 모아 다스리기 시작했다. 이때 환웅이 사는 곳에서 멀지 않은 곳에 호랑이 한 마리와 곰 한 마리가 살고 있었다. 그들은 은 사람이 되는 것은※(✓것이) 소원이었다.

예문(8)에서 중급 학습자는 63.33% (19명), 고급 학습자는 43.33% (13명)의 높은 변이율을 나타냈다. 이처럼 ‘이/가’→‘은/는’의 대치 또는 ‘은/는’→‘이/가’의 대치가 유발된 것은 두 조사 간의 유사한 의미·기능으로 인해 이 두 가지를 변별하기가 어려웠기 때문인 것으로 보인다.

2) ‘주제’ 의미의 생략 오류

구어에서는 조사가 생략되는 경우가 많이 있지만 문어 과제는 문맥에 따라 상대적으로 조사 생략이 불가능한 경우가 많다. 생략 오류의 예문

은 다음과 같다.

(1) (...상략) 그들∅*㉠(✓그들은) 사람이 되는 것이 소원이었다. (...중략) 단군∅*㉡ (단군은) 더 살기 좋은 곳을 찾아 백두산 아래로 내려와서 그곳에 나라를 세우고 ‘조선’이라고 불렀다. (후략...)

(2) (...상략) 가난한 흥부∅*㉢ (흥부는) 사람이 살지 않는 빈 집을 찾았다. (...중략) 흥부네 식구∅*㉣ (식구는) 톱을 빌려서 박을 타기 시작했다. (...중략) 이 소식을 들은 놀부∅*㉤ (놀부는) 배가 아팠다. 당장 제비를 잡아 다리를 부러뜨리고 다시 고쳐 주었다. 이 제비도 다음 해 봄에 돌아와서 박씨 하나를 주었다. 놀부∅*㉥ (놀부는) 싱글벙글 웃으며 이 박씨를 심었다. (후략...)

예문(1-2)는 모두 주제 의미를 가진 ‘은/는’을 생략한 예시이다. 이러한 생략은 특히 중급 단계에서 많이 발생하는 것으로 나타났다.

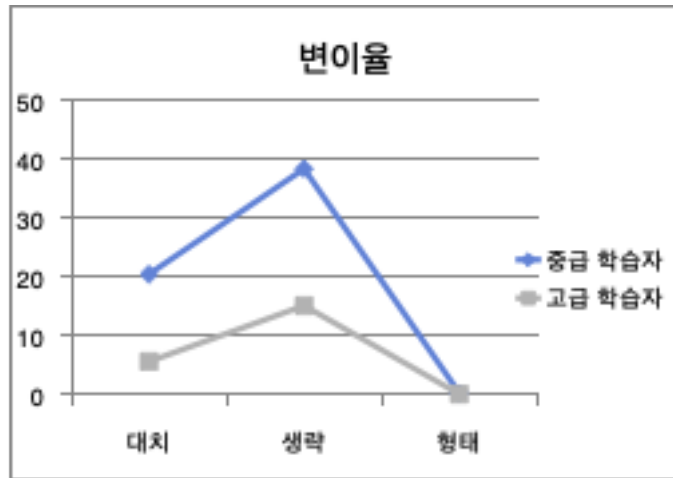
다음으로는 빈칸 채우기 과제에서 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미·기능의 변이 빈도이다. 그 결과는 다음 <표 IV-22>와 같다.

<표 IV-22> 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 유형

구분	대치	생략	형태
중급 학습자	20.38%	38.31%	0.20%
고급 학습자	5.52%	15.04%	0.00%

학습자의 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미·기능에서의 오류를 더 직관적으로 보여주기 위해 다음 <그림 IV-8>과 같이 제시하였다.

〈그림 IV-8〉 빈칸 채우기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 빈도



〈그림 IV-8〉에서 볼 수 있듯이 중급 학습자의 경우 ‘생략’이 38.31%로 가장 높게 나타났으며 그 다음으로는 ‘대치’, ‘형태’의 순서로 나타났다. 고급 학습자의 경우, ‘생략’은 15.04%, ‘대치’는 5.52%로 두 가지 변이 유형이 높게 나타났다. 중·고급 학습자 집단에서 ‘생략’이 가장 많이 나타난 이유는 문장 맥락의 ‘대조’의 의미를 충분히 파악하지 못하여 ‘은/는’을 누락하거나, 특히 중급 학습자의 경우 보조사 ‘은/는’이 가지고 있는 의미·기능을 전혀 몰라서 이를 사용하지 않는 경우가 많기 때문이다. 그리고 ‘형태’에서 중급 학습자는 0.20%로 나타나고, 고급 학습자는 0%로 나타났다. 학습자가 ‘형태’ 오류를 나타낸 것은 형태적 상보 분포를 보이는 관계에서 문법적 선택을 잘못된 경우이다. 표준국어대사전에 따르면 보조사 ‘은’은 “받침 있는 체언이나 부사어, 합성 동사의 선행 요소 따위 뒤에 붙는다.”라고 하며, 반면 ‘는’은 “받침 없는 체언이나 부사어 등 뒤에 붙는다.”고 하였다. 다시 말해, 학습자들이 보조사 ‘은/는’과 결합하는 선행 요소의 형태적 차이를 인식하지 못하여 ‘형태’를 발생시킨 것으로 볼 수 있다.

3) ‘대조’ 의미의 대치 변이

‘대조’ 의미의 대치 변이도 오류와 부자연스러운 표현으로 나누어 분석하였다. 먼저 대치 오류를 살펴보도록 한다. 세부 대치 양상과 변이율을 표로 정리하면 다음 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 빈칸 채우기 과제에서 ‘대조’ 의미의 세부 대치 양상 및 변이율

대치	대치 양상	대조 의미	
		중급	고급
	‘이/가’	10.36%	3.48%
	‘을/를’	9.04%	1.58%
	기타	0.98%	0.46%

<표 IV-23>에서 알 수 있듯이 대치 변이 중에서는 ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치가 가장 많았다. 기타 조사와의 대치로는 ‘의’, ‘에서’, ‘에게’, ‘에’가 있었다. 먼저 ‘은/는’의 대치 오류를 구체적으로 살펴보았다.

‘은/는’→ 기타 조사의 대치 오류:

(1) 나는 ○○○이라고 한다. 올해 나는 20살이다. 나는 언니 한 명이 있다. 우리 언니는 키는 크지 않지만 얼굴도*㉠(✓얼굴은) 매우 예쁘다. (...중략) 그렇게 몇 년 동안 한옥에 살다가 초등학교를 졸업하자마자 우리 집은 이사했다. 우리 집에*/에서*㉡(✓집은) 인천에 있는데 학교는 서울에 있다. (후략...)

예문(1㉠)에서는 ‘키’와 ‘얼굴’이 대조되고 있어 보조사 ‘은/는’이 더 정확하다. 문항 (1㉡)에서도 ‘우리 집에/에서’보다는 ‘우리 집은’이 더 적절한 조사 선택인 것으로 판단된다.

‘은/는’→ ‘이/가’의 대치:

(2) 나는 ○○○이라고 한다. 올해 나는 20살이다. 나는 언니 한 명이 있다. 우리 언니는 키가※㉠(✓키는) 크지 않지만 얼굴이※㉡(✓얼굴은) 매우 예쁘다. 우리 집이※㉢(✓집은) 인천에 있는데 학교가※㉣(✓학교는) 서울에 있다. (명시적 대조 a는, b는)

(3) (...상략) 꿈과 호랑이는 쑥과 마늘을 가지고 굴속으로 들어갔다. 호랑이가※㉠(✓호랑이는) 배고픔을 참지 못하고 며칠 만에 굴에서 뛰쳐나왔으나 꿈이※㉡(✓꿈은) 백 일 동안 참아 아름다운 여자가 되었다. 사람이 된 꿈은 결혼을 하고 싶어 했다. 그래서 환웅이 잠시 사람으로 변해 그 여자와 결혼을 했다. (후략...)

예문(2-3)은 모두 ‘명시적 대조 a는, b는’ 형식에 해당된다. 예문(3)에서 호랑이와 꿈은 대조적인 관계를 명시적으로 나타내고 있으며 두 동물이 하는 행위를 비교하고 있기 때문에 ‘대조’의 의미를 나타내는 ‘은/는’을 사용하는 것이 적절하다. 이와 같은 예문에서 중급 학습자는 36.67% (11명), 고급 학습자는 13.33% (4명)의 변이율이 나타났다. 이는 대부분의 학습자들이 문장의 구체적인 맥락을 고려하여 ‘대조’ 의미를 갖는 ‘은/는’을 선택하지 못한다는 것을 알 수 있다.

4) ‘대조’ 의미의 생략 변이

‘은/는’의 ‘대조’ 의미는 문장 맥락에 의해 드러나는 것이기 때문에 생략해도 문법적으로 틀렸다고 하기가 어려울 때가 있다. 그러나 ‘대조’ 의미가 드러나지 않아 부자연스러운 경우가 있다.

(1) 제주도는 한국의 가장 남쪽에 자리 잡고 있는 가장 큰 섬이다. (...중략) 근해에는 난류가 흐르고 있기 때문에 한국에서 가장 따뜻한 곳이다. 한국의 다른 도시와 달리 겨울에도 밭에는 채소가 자라고 있으며, 눈이 와도 금방 녹아 버린다. 그래서 여기에서 ☞(✓여기에서는) 눈을 보기가 힘들다.

예문(1)은 암시적인 대조에 해당된다. 암시적인 대조는 두 개 이상의 항목이 병렬되어 ‘대조’의 의미가 뚜렷하게 나타나는 명시적인 대조와 다르다. 소극적 배타의 의미에서 자연히 대조되므로 실제 상황 맥락을 통해 판단해야 한다. 이와 같은 ‘암시적인 대조’의 경우는 변이율이 비교적 높게 나타났으며 중·고급 학습자들의 응답 결과는 50% 내외를 나타냈다. 문항 (1)에서 제주도는 ‘한국에서 가장 따뜻한 곳’이기 때문에 ‘여기서는 눈을 보기가 힘들다.’라는 의미로 ‘제주도’와 ‘다른 도시’가 대조된다. 아울러 대조 의미를 가진 ‘는’을 사용하는 것이 더 적절해 보인다. 물론 ‘는’을 생략하는 것이 문법적으로 틀렸다고 단언하기는 어렵겠지만 다른 곳에 비해 매우 따뜻한 곳이기 때문에 눈이 오지 않는다고 하는 함축적 의미를 온전히 드러내기는 어렵다. 그런데 학습자들은 이러한 암시적 대조 의미까지는 정확히 파악하지 못한 것으로 보인다.

나. 글쓰기 과제에서의 변이 유형 및 특징

글쓰기 과제에서 숙달도에 따른 보조사 ‘은/는’의 의미·기능 변이를 살펴보았다. 먼저 글쓰기 과제에서 숙달도별 ‘주제’ 의미를 사용한 변이 빈도를 알아보았다. 그 결과는 다음 <표 IV-24>와 같다.

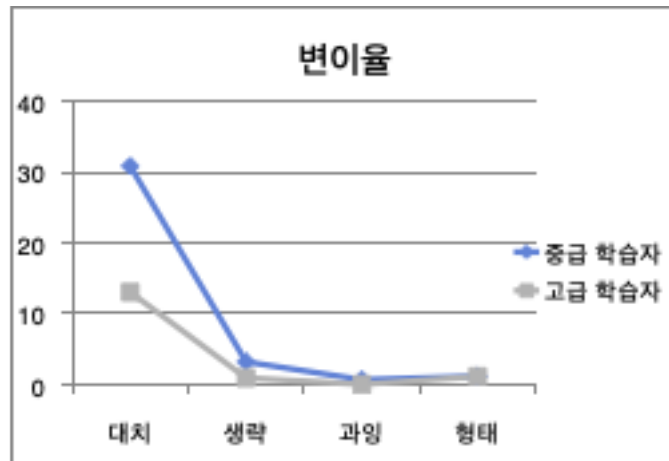
<표 IV-24> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 유형

구분	대치	생략	과잉	형태
중급 학습자	30.83%	3.18%	0.65%	1.14%

고급 학습자	13.02%	0.91%	0.00%	1.11%
--------	--------	-------	-------	-------

더 직관적으로 보여주기 위해 다음 <그림 IV-9>와 같이 제시하였다.

<그림 IV-9> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘주제’ 의미의 변이 빈도



위 <그림 IV-9>에서 알 수 있듯이, 중급 학습자의 경우 ‘대치’가 30.8 3%로 가장 많이 나타났으며 그 다음으로는 ‘생략’, ‘형태’, ‘과잉’의 순서로 이어졌다. 고급 학습자의 경우, ‘대치’는 13.02%, ‘형태’는 1.11%, ‘생략’은 0.91%, ‘과잉’은 0%로 나타났다. ‘대치’가 가장 많이 일어나는 것은 학습자들이 학습 초기에 학습한 다른 문법 항목과 보조사 ‘은/는’을 혼동하여 해당 ‘주제’ 의미를 인지하지 못하고 주격 조사 ‘이/가’로 대치함으로 인해서 오류가 발생한 것으로 볼 수 있다. 또한 예상과 달리 글쓰기 과제에서 ‘생략’은 빈칸 채우기 과제에 비해 현저하게 낮게 나타났다.

1) ‘주제’ 의미의 대치 변이

글쓰기 과제에서 ‘주제’ 의미의 대치 변이도 빈칸 채우기 과제와 같이 오류와 부자연스러운 표현으로 분류하여 분석하였다. 먼저 ‘주제’ 의미 ·

기능의 세부 대치 양상과 변이율을 살펴보면 다음 <표 IV-25>와 같다.

<표 IV-25> 글쓰기 과제에서의 ‘주제’ 의미의 세부 대치 양상 및 변이율

대치	대치 양상	주제 의미	
		중급	고급
대치	‘이/가’	23.26%	11.56%
	‘을/를’	6.36%	1.46%
	기타	1.21%	0%

<표 IV-25>에서 살펴보았듯이 역시 글쓰기 과제에서도 ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치가 가장 많이 나타났다. 이는 앞에서도 언급하였듯이 주제 표지인 ‘은/는’과 주어 표지인 ‘이/가’에 대해 모호하게 인식하고 자세히 알지 못하기 때문에 실제 글쓰기를 수행할 때 이들 조사를 정확하게 사용하지 못한 것으로 보인다. 글쓰기 과제에서 나타난 변이를 유형화하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

‘은/는’→‘이/가’의 대치:

(1) 세상에서 아마 칭찬을 받고 싶지 않는 사람이※(✓사람은) 없을 것이다. 그런데 그 칭찬은 적당한 칭찬이어야 긍정적인 영향을 상대방에게 줄 수 있다. (후략...)

예문(1)은 학습자들이 ‘은/는’의 통사적 기능만 고려하여 상황 맥락을 배제하고 ‘__이/가 아니다’, ‘__이/가 없다’라는 문형을 덩어리 표현으로 사용하여 나타난 현상으로도 해석할 수 있다. 예문의 맥락을 고려하면 ‘대조’의 의미가 함축적으로 나타나기 때문에 ‘이’보다 ‘은/는’이 더 적절해 보인다. 그러나 학습자들은 맥락의 함축적인 의미를 인지하지 못하고 ‘__이/가 아니다’, ‘__이/가 없다’ 등과 같은 문형만을 외워서 사용하는 경우가 많다. 또한 ‘이/가’, ‘은/는’이 각각 주어, 주제를 나타낸다는 것을

알고는 있으나 그 구체적인 의미와 기능의 차이를 정확하게 인지하지는 못하고 있는 것으로 보인다.

‘이/가’→‘은/는’의 대치:

(2) (...상략) 그럼 어떻게 하면 의사소통을 원활하게 할 수 있을까? 다른 사람을 존중해야 한다. 남은*(✓남이) 말할 때 제대로 듣고 적당한 의견을 받아들인다. (후략...)

(3) (...상략) 상대방과 의사소통을 원활하게 하려면 친절한 태도로 말하는 것이 좋다. 그리고 상대방은*(✓상대방이) 얘기할 때 끼어들지 말고 상대방에게 자세히 듣고 있는 느낌을 주는 것이 중요하다. (후략...)

(4) (...상략) 사람마다 다른 사람과 사귄 때 오해는*(✓오해가) 생긴 적이 있을 것이다. (후략...)

예문(2-4)는 모두 ‘이/가’→‘은/는’의 대치 오류에 해당한다. 예기에서는 주격 조사 ‘이/가’가 ‘지정’의 의미를 나타내므로 문맥상 적합하지 않다.

‘은/는’→‘을/를’의 대치:

(5) (...상략) 상대방을*(✓상대방은) 이런 말을 들었을 때 부담 없이 일을 즐길 수 있다. (후략...)

(6) (...상략) 특히 졸업 후에 직장 생활을 시작하면 의사소통의 중요성을*(✓중요성은) 더 강조된다. (후략...)

예문(5), (6)은 대치 오류이다. (5)에서의 ‘상대방’은 주제의 의미를 지

니고 있어 목적어 표지 ‘을’이 아닌 주제 표지인 ‘은’을 사용해야 한다. 고급 학습자임에도 불구하고 이러한 오류를 발생시킨 것은 ‘은/는’의 습득이 내재화/자동화 단계로까지 나아가지 못했기 때문인 것으로 보인다. 예문(6)에서 ‘강조되다’는 ‘강조하다’의 피동 형태이므로 ‘__을/를 강조되다’ 문형이 적절하지 않다.

2) ‘주제’ 의미의 생략 오류

글쓰기 과제를 산출한 언어자료는 문어이기 때문에 ‘은/는’을 생략하면 부자연스러운 경우가 많다. 학습자들이 범한 생략 오류를 유형화하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

(1) (...상략) 우리~~은~~*(✓우리는) 소통 과정 중에 자신의 생각과 타인의 생각이 다름을 알게 되기도 한다. (후략...)

(2) (...상략) 우리~~은~~*(✓우리는) 칭찬을 받았을 때 기분이 좋아질 수 있다. (후략...)

(3) (...상략) 사실 우리~~은~~*(✓우리는) 다른 사람을 칭찬할 때 상대방의 성격과 인품이 아니라 과거의 일이나 행위 등을 칭찬해야 한다. (후략...)

예문(1-3)을 통해 알 수 있듯이 많은 학습자들이 1인칭 대명사인 ‘우리’ 뒤에 ‘은/는’을 생략하는 경우가 많았다. 주제 표지인 ‘는’을 생략하는 현상은 중급 학습자뿐만 아니라 고급 학습자에게도 발생하였다. 글쓰기에서는 같은 1인칭 대명사인 ‘나’의 뒤에 ‘은/는’을 생략하는 경우가 많지 않지만 ‘우리’뒤에는 생략이 빈번하게 일어난다. 이는 학습자들이 구어에서 ‘우리’를 사용할 때 뒤에 붙는 조사를 항상 생략하기 때문에

습관이 되어 문어에서도 누락하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 중국어에는 조사가 없으므로 모국어의 영향을 받아 무의식적으로 조사를 생략하게 되는 것으로 보인다.

3) ‘주제’ 의미의 과잉 변이

먼저 ‘은/는’을 첨가해서 오류가 발생하는 예문을 살펴보겠다.

(1) (...상략) 의사소통은 다른 사람과의 관계를 유지할 수 있는 중요한 방법이다. 특히 졸업 후에 직장 생활을 시작하면 의사소통의 중요성은 더 강조되고 의사소통의 능력도 더 증시된다. 그러나 이와 동시에는*(✓동시에) 서로의 생각이 달라서 갈등을 겪는 상황이 보편적이다. (후략...)

위 예문(1)에서는 ‘이와 동시에’다음에 보조사 ‘는’을 첨가하고 있다. 그러나 이러한 첨가는 문맥상 적절하지 않은 과잉 현상으로 분류된다.

4) ‘주제’ 의미의 형태 오류

(1) 의사소통는*(✓의사소통은) 우리가 상대방을 충분히 이해하는 데에 도움이 된다. (후략...)

예문(1)은 형태 오류에 해당한다. ‘의사소통’은 마지막 음절에 받침이 있기 때문에 ‘은’을 사용해야 한다. 반면, 끝음절에 받침이 없는 경우에는 ‘는’을 사용한다. 이는 한국어의 조사는 선행하는 요소가 자음으로 끝날 때는 ‘은’의 형태를 취하고, 모음으로 끝날 때는 ‘는’의 형태를 사용하기 때문이다²⁷⁾.

27) 국어의 조사 중에 선행 요소의 음성적 환경에 따라 상이한 변이형태를 취하는 조사

다음으로는 ‘대조’ 의미·기능의 변이 양상을 살펴보았다.

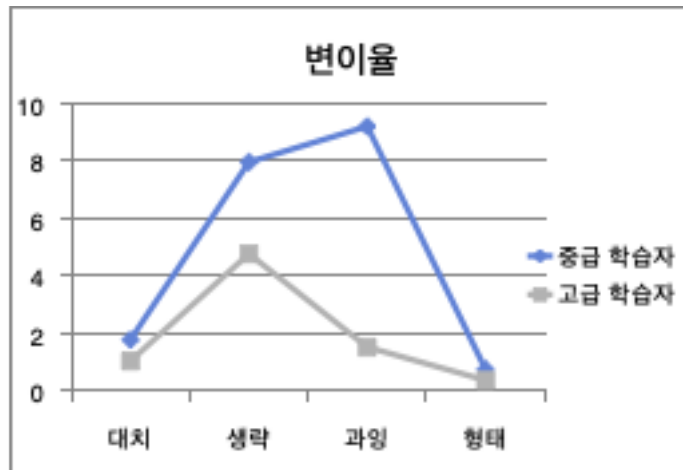
다음 <표 IV-26>은 글쓰기 과제에서 숙달도에 따른 ‘대조’ 의미·기능의 변이 빈도이다.

<표 IV-26> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 유형

구분	대치	생략	과잉	형태
중급 학습자	1.78%	7.94%	9.18%	0.74%
고급 학습자	1.04%	4.76%	1.52%	0.37%

변이 빈도 결과를 그림으로 나타내면 <그림 IV-10>과 같다.

<그림 IV-10> 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미의 변이 빈도



<그림 IV-10>에서 나타나듯이 글쓰기 과제에서의 숙달도별 ‘대조’ 의미·기능의 변이 중에 ‘생략’의 빈도가 중·고급 학습자 두 집단에서 모두 높게 나타났다. 중급 학습자의 경우, ‘과잉’은 9.18%로 가장 높았으며

로는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’, ‘와/과’, ‘로/으로’, ‘나/이나’, ‘랑/이랑’ 등이 있다. 이들 조사는 대부분 선행 요소가 모음으로 끝날 때는 자음으로 시작되는 조사의 형태를 취하고, 자음으로 끝나는 성분 뒤에서는 모음으로 시작되는 변이형을 사용한다. 그러나 조사 ‘와/과’는 이와 반대로 ‘바다와/산과’와 같이 선행 요소가 자음으로 끝날 때에는 자음으로 시작되는 변이형태를 취하고 모음으로 끝날 때에는 모음으로 시작되는 조사를 취한다(이은경, 1999:35).

뒤이어 ‘생략’, ‘대치’, ‘형태’의 순서로 이어졌다. 고급 학습자의 경우에도 ‘생략’에서 4.76%로 가장 높은 변이율을 나타냈으며 ‘과잉’, ‘대치’, ‘형태’ 순으로 나타났다. 이처럼 글쓰기 과제에서의 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능의 변이는 ‘생략’과 ‘과잉’에 치우쳐 있다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자가 문장 속에 담겨 있는 ‘대조’의 의미를 인식하지 못해 보조사 ‘은/는’을 생략하거나 임의로 첨가하는 경우가 많았기 때문이다. 이 또한 ‘조사 사용’에 대한 집중도가 상대적으로 낮고 문장 맥락에 더 신경을 써야 하는 글쓰기 과제의 성격에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 또한 그림을 통해 알 수 있듯이 중급 학습자와 고급 학습자 간의 ‘과잉’ 오류율 차이가 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 고급으로 올라가면서 ‘은/는’에 대한 지식의 정확도가 올라가 오류가 적어진 것이라고 볼 수 있다.

5) ‘대조’ 의미의 대치 변이

‘대조’ 의미의 대치 변이 양상과 변이율은 다음 <표 IV-27>과 같이 제시하였다.

<표 IV-27> 글쓰기 과제에서의 ‘대조’ 의미의 세부 대치 양상 및 변이율

	대치 양상	대조 의미	
		중급	고급
대치	‘이/가’	1.13%	0.58%
	‘을/를’	0.55%	0.46%
	기타	0.1%	0%

<표 IV-27>을 통해 알 수 있듯이 역시 ‘이/가’와의 대치가 가장 많이 나타났는데 아래 예문(1)에 제시하였다.

(1) (...상략) 칭찬의 긍정적인 영향은 많다. 첫 번째가*(✓첫

번째는) 사람들의 관계를 촉진시킬 수 있다. 두 번째가*(✓두 번째는) 상대방에게 자신감을 줄 수 있다. (후략...)

예문(1)은 명시적인 대조에서 나타난 대치 변이이다. 이는 학습자들이 한국어 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’의 용법을 정확히 파악하지 못하고 있음을 방증한다. 이 문장에서는 두 개의 항목이 병렬되어 대조의 의미를 명시적으로 나타내고 있기 때문에 ‘가’보다는 ‘는’을 사용하는 것이 적절하다.

6) ‘대조’ 의미의 생략

대조적인 문장에서 ‘은/는’을 생략하여 문장이 어색해진 경우는 다음 예시(1), (2)와 같다.

(1) 집에서~~은~~*(✓집에서는) 가족들과 같이 말을 한다. 회사에
서*(✓회사에서는) 동료들과 같이 말을 한다. 학교에서~~은~~*(✓
학교에서는) 동기들과 같이 말을 한다. (후략...)

예문(1)은 ‘집에서’, ‘회사에서’, ‘학교에서’ 3 가지 장소를 언급하면서 명시적인 대조 관계를 나타냈다. 이처럼 ‘은/는’을 누락시킨 오류는 한국어에서 ‘대조’의 표현이 보조사 ‘은/는’을 통해 드러낸다는 것을 학습자들이 숙지하지 못하여 발생한 것으로 여길 수 있다.

7) ‘대조’ 의미의 과잉 변이

‘은/는’을 첨가하여 오류를 낳게 한 예문은 다음과 같다.

(1) (...상략) 우리는 올바른 방식으로 남을 칭찬할 줄 알아야

한다. 먼저 남을 지나치게 칭찬하는 것을 피하고 적절한 한도 내에서 칭찬을 하는 것이 좋다. 둘째로, 상대방에게 왜 그를 칭찬하는지, 어떤 점이 칭찬 받을 만 했는지도 알려줘야 한다. 마지막으로, 생활 속에는*(✓속에서) 우리는 남들에게 칭찬을 아끼지 말아야 한다.

예문(1)의 맥락에서 보면 대조되는 내용이 없어 ‘는’을 사용하는 것이 다소 부적절하다.

8) ‘대조’ 의미의 형태 오류

(1) 하나은*(✓하나)는 칭찬을 들으면 기쁨을 느끼고 격려를 받을 수 있다. 또 하나은*(✓또 하나)는 사람들이 서로 진정한 칭찬을 한다면 서로의 관계를 촉진할 수 있다. (후략...)

앞서 설명했듯이, 예문(1)은 보조사 ‘은/는’의 형태 선택이 부적절한 사례에 해당한다.

지금까지 글쓰기 과제에서의 숙달도별 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’와 ‘대조’ 의미·기능의 변이 유형 및 변이율에 대해서 살펴보았다. 그 결과, 글쓰기 과제에서 보조사 ‘은/는’의 ‘주제’ 의미·기능의 변이 유형 중에는 ‘대치’ 빈도가 학습자의 숙달도와 상관없이 가장 높게 나타났다. 반면 글쓰기 과제에서 보조사 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미·기능의 변이 유형 중에는 ‘생략’ 빈도가 현저히 높게 나타났다.

1.3. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능에 따른 발달 양상

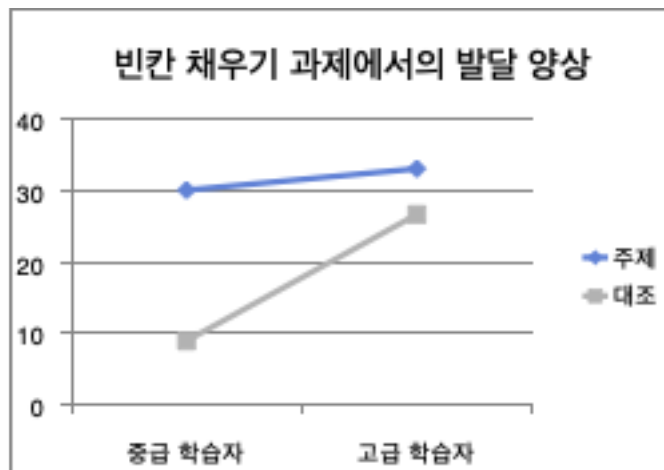
다음으로는 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 의미별 발달 양상을 살

펴보았다. 먼저 빈칸 채우기 과제에서의 의미별 정확도는 다음 <표 IV-28>과 같이 제시하였다.

<표 IV-28> 빈칸 채우기 과제에서의 보조사 ‘은/는’ 의미에 따른 정확도

구분	주제 의미	대조 의미
중급 학습자	30.10	8.95
고급 학습자	33.12	26.70

<그림 IV-11> 빈칸 채우기 과제에서의 발달 양상



<그림 IV-11>을 통해 알 수 있듯이 중급 학습자와 고급 학습자는 ‘주제’ 의미의 정확도가 비슷하게 나타났다. 구체적으로 말하자면, ‘주제’ 의미 중에 ‘1,2인칭 대명사’, ‘직시 관형사 이, 그, 저’, ‘N는 N이다’와 같은 내용이 나타난 구문에서 정확도가 가장 높게 나타났다. 예를 들면, 빈칸 채우기 문항에서 ‘올해 나는 20살이다.’, ‘초등학교 때 우리는 서울에 있는 작은 한옥에 살았다.’, ‘그들은 사람이 되는 것이 소원이었다.’, ‘서양 의학은 병과 싸우는 의학이다.’와 같은 문항의 정답률이 가장 높았다. 반면 ‘대조’ 의미에서 고급으로 올라감에 따라 정확도도 급격히 증가하였다. 이에 따라 고급 단계로 올라가면서 ‘대조’ 의미도 비교적 잘 습득된 것으로 보인다. 특히 ‘대조’ 의미 중에는 명시적인 대조 관계가 나타난

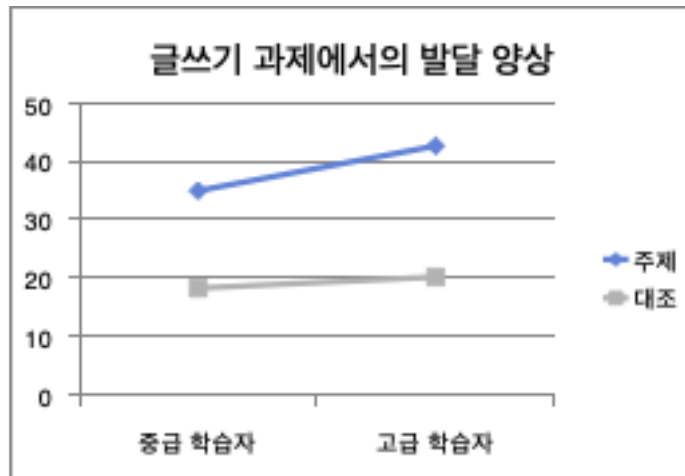
문장이 정확도가 높았다. 예를 들면, ‘우리 집은 인천에 사는데 학교는 서울에 있다.’와 같은 문항은 직접적으로 ‘집’과 ‘학교’를 대조하고 있기 때문에 피험자들이 쉽게 알아볼 수 있었던 것으로 생각된다.

다음으로는 글쓰기 과제에서의 의미별 정확도를 살펴보았다.

〈표 IV-29〉 글쓰기 과제에서의 보조사 ‘은/는’ 의미에 따른 정확도

구분	주제 의미	대조 의미
중급 학습자	34.89	18.26
고급 학습자	42.56	20.16

〈그림 IV-12〉 글쓰기 과제에서의 발달 양상



〈그림 IV-12〉에서 볼 수 있듯이 글쓰기 과제에서의 숙달도에 따른 발달 양상 빈칸 채우기 과제와 다르게 나타났다. 글쓰기 과제에서 오히려 ‘대조’의 발달 곡선이 ‘주제’의 발달 곡선보다 평평해진다. 이는 앞서 IV장에서 살펴본 바와 같이 글쓰기 과제에서는 학습자들이 ‘은/는’의 ‘대조’ 의미를 사용하는 데 있어서 여전히 ‘과잉’과 ‘생략’을 많이 했기 때문인 것으로 파악된다.

2. 보조사 ‘은/는’의 교육적 함의

2.1. 보조사 ‘은/는’의 의미·기능 교육 방향

한국어를 모국어로 하는 사람들은 다양한 상황 맥락에서 직관적으로 보조사 ‘은/는’을 사용하지만 외국인 학습자의 경우 이를 적절하게 사용하는 것은 매우 어렵다. II장에서 살펴본 바와 같이 대부분의 교재에는 보조사 ‘은/는’에 대한 설명이 제시되고는 있지만 맥락에 따라 ‘은/는’의 의미가 어떻게 달라지는 것인지, 다양한 상황 맥락에서 어떻게 사용해야 하는지에 대한 구체적인 설명은 제공되지 않고 있었다. 학습자들이 고급 단계에 도달했더라도 보조사 ‘은/는’ 관련 오류를 많이 범하는 것은 이와 같은 현실적 이유도 관련이 있을 것으로 사료된다.

본 연구의 IV장에 제시한 연구 결과를 살펴본 결과에 따르면, 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’의 대치가 가장 많이 나타났다. 특히 접문장에서 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’을 정확하게 사용하지 못했다. 이는 학습자들이 ‘은/는’의 기능과 의미적 특징을 정확하게 인식하지 못했기 때문이라고 할 수 있다.

II장에서 살펴본 바와 같이 보조사 ‘은/는’의 의미적 기능에는 일반적으로 ‘주제’와 ‘대조’ 두 가지가 주요하게 지적되어 왔다. 홍사만(2002:147)에서 언급한 바에 따르면 이 두 가지 의미·기능은 다른 측면에서 분석해야 하며 ‘주제’는 화용론적 기능이고, ‘대조’는 의미론적 기능으로 구분된다. 따라서 교육 현장에서 ‘은/는’을 가르칠 때 이러한 측면에 주목하여 이 두 가지 의미·기능을 다루는 것이 더욱 효율적일 것이다.

먼저 ‘주제’ 의미는 화용적 개념이기 때문에 문장의 맥락을 파악하는 것이 중요하다. ‘주제’ 의미는 이야기의 중심 대상이며 ‘연관성’, ‘문두(文頭)성’이라는 특성을 지니고 있다. 일반적인 장면, 사실, 진리 등을 표현할 때 또는 설명문이나 소개문과 같은 담화의 문두에 있을 때 사용한다. 또는 채완(1976)에서 언급한 것처럼 ‘화자-청자가 공유하고 있는 한정된

(definite)지식'은 기존 정보성(구정보)을 의미한다고 할 수 있다. 즉, 청자에게 이미 알려져 있는 정보를 나타낼 때 사용한다. 또한 '대조'의 의미는 두 항목이 병렬되어 대조되거나 '소극적 배타'의 특성으로 '대조'의 의미가 유출됨을 의미한다. '은/는'의 통사적 기능은 일반적으로 주어, 목적어, 보어 기능을 하는 선행 요소에 붙어 그 뜻을 더해 주는 것이다. 다음은 그러한 의미·기능을 보여주는 예문들이다.

[예]

고기는 좋아해요.

밥을 빨리 먹는다.

그녀는 미인은 아니에요.

가고는 싶다.

언니는 눈이 예뻐요.

위 예문과 같이 '은/는'이 다른 격 조사를 대체하여 명사 뒤에 첨가될 수 있다는 사실은 의미적으로나 기능적으로 매우 중요한 정보임에도 불구하고 학습자들에게 체계적으로 제시되지 못하고 있다. 그로 인해 한국어 학습자들이 '은/는'을 주격 조사와 정확하게 구별하지 못하는 경우가 있다. 이러한 잘못된 지식 형성을 막기 위해서는 '은/는'이 다른 조사와 달리 어떻게 문장 안에서 사용될 수 있는가를 다양하게 제시해 줄 필요가 있다. 즉, 한국어교육 현장에서는 보조사 '은/는'의 통사·의미·화용적 특징을 반영할 수 있는 교육적 처치가 필요할 뿐만 아니라 새로운 교수·학습 방안을 도입하는 것도 중요하다. 더 나아가 학습자들이 상황 맥락을 제대로 파악하여 '은/는'을 정확하고, 적절하게 사용할 수 있어야 할 것이다.

2.2. 빈칸 채우기와 쓰기 과제의 활용 방안

문법 교육은 의사소통을 전제로 올바르게 사용할 수 있는 능력을 키우는 것을 목표로 한다. 따라서 학습자는 보조사 ‘은/는’의 정확한 의미·기능을 알아야 할뿐만 아니라 자신의 의도와 상황 맥락에 적합하게 선택하여 사용할 수 있어야 한다. 이 점을 고려해 볼 때 본고에서는 문어 산출 과제를 활용하여 보조사 ‘은/는’의 교육 방안을 제안해 볼 수 있을 것이다.

언어교육학적 관점에서 과제는 학습자가 의사소통을 학습 목적으로 하여 형태가 아닌 의미에 집중하여 언어를 이해, 처리, 생산하는 모든 활동을 의미한다(Nunan, 1989; 김정숙, 1998 재인용). 스웨인(Swain, 1985)에서는 제2언어 습득에 있어서 학습자들에게 이해 가능한 입력(input)을 주는 것도 중요하지만 목표어를 조정해서 이해 가능한 출력(output)으로 표현할 수 있는 기회를 제공해 주는 것이 더 중요하다고 강조하였다. 이는 협동적 산출 과제를 수행함으로써 습득이 이루어짐을 뜻한다. 협동적 산출 과제는 학습자들이 자신의 언어를 의식적으로 되돌아보게 하며 문제가 되는 언어 형태에 집중하면서 동료들과 문법적 형태에 대해 토의하는 상호작용을 통해 과제를 정확하게 산출하는 활동을 말한다. 학습자들이 산출 과제를 협동적으로 수행하는 과정에서 목표어 구조를 사용할 뿐만 아니라 동료들과 서로 협동하고 서로 도움 또는 피드백을 받을 수 있을 것이다(Nassaji & Fotos, 2011:108). 학습자는 협동적 산출 과제를 하면서 자신의 언어를 의식적으로 되돌아보고 언어 형태에 집중하여 정확한 산출 과제를 수행할 수 있다. 카간(Kagan, 1994)에서도 협동 학습은 제2언어 학습에 언어 습득의 기회를 증가시킴으로써 목표 언어를 더 깊게 이해하게 할 수 있다고 보았다.

제2언어 교육에 있어서 문법 교육은 반드시 필요하지만 대부분의 문법 수업은 어렵고 재미없는 수업 방식으로 이루어진다. 또한 전통 수업 방식으로는 학습자들이 수업에서 발화할 수 있는 기회가 많이 주어지지 않는다. 그러나 협력적 학습을 통해 학습자들은 집단별로 나누어 상호작용을 하면서 보다 많이 의사소통할 수 있게 된다. 또한 집단에서 학습자들

이 협력적 산출 과제를 수행할 때 언어 형태의 문제를 발견하게 되고 이에 대해 토론하게 된다(Kowal & Swain, 1994). 나싸지 · 포토스(Nassaji & Fotos, 2011)에서 협동적 산출 과제는 디토글로스(dictogloss), 빈칸 채워 재구성하기 과제(reconstruction cloze task), 텍스트 수정 과제(text editing), 협동적 직소과제(collaborative output jigsaw task) 4 가지 유형을 제시하였다.

본고에서는 협동적 산출 과제 4 가지 유형 중 디토글로스와 빈칸 채워 재구성하기 과제를 활용해 보조사 ‘은/는’의 교육 방안을 제안해 볼 수 있다. 이 두 가지 활동을 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, 디토글로스와 빈칸 채워 재구성하기 과제는 서로 보완적인 역할을 하고 있다. 디토글로스의 경우, 학습자들은 이야기의 전체적인 맥락을 이해하고 들은 내용을 재구성해야 하기 때문에 어떤 특정 문법 항목의 형태보다는 내용의 의미 이해에 더 집중하게 된다(Garcia Mayo, 2002). 반면, 빈칸 채워 재구성하기 과제는 II 장에서 언급한 바와 같이 학습자들은 특정 문법 항목이 빠진 빈칸을 채워야 하기 때문에 문법 형태에 더 집중하게 된다. 따라서 두 과제를 수행 시 하나는 형태에 집중하게 되고 하나는 의미를 이해하고 텍스트를 완성하기 때문에 두 가지 활동을 같이 진행하는 것이 좋다.

먼저 디토글로스(dictogloss)는 받아쓰기(dictation)와 주해(gloss)를 합성해서 만든 용어이다(박창순, 1996:284). 쉽게 얘기하면 ‘듣고 재구성’으로 번역할 수 있으며 받아쓰기와는 다르다. 받아쓰기는 들은 내용을 그대로 쓰지만 디토글로스는 그룹 활동의 한 유형으로서 교사가 짧은 텍스트를 학습자에게 두 번 읽어 주고 학생들은 텍스트 내용을 들으면서 그대로 받아 적지 않고 중요한 단어와 표현을 메모한 후 이를 토대로 텍스트를 재구성하여 자신의 언어로 표현해 내는 활동이다(Lim & Jacobs, 2001). 학습자들은 적은 내용을 그룹 내에서 교환하고 문법적 정확성과 응집성을 고려하면서 원본 텍스트와 최대한 비슷하게 텍스트를 재생산해 낸다.

루스 완립(Ruth Wajnryb, 1990)에서 제시한 바에 따르면 디토글로스

활동은 아래 <표 IV-30>과 같은 절차를 거쳐 이루어진다.

<표 IV-30> 디토글로스의 활동 절차

절차	교사 활동	학생 활동
준비 단계(preparation)	<ul style="list-style-type: none"> - 배경 지식 활성화와 어휘 지도 - 학생들 그룹 형성 	<ul style="list-style-type: none"> - 주제에 관한 토의
2. 받아쓰기 단계(dictation)	<ul style="list-style-type: none"> - 두 번 들려주기 	<ul style="list-style-type: none"> - 전체 내용 위주로 듣기 - 중요 어휘나 내용 적기
3. 재구성 단계(reconstruction)	<ul style="list-style-type: none"> - 학생들 모니터 - 피드백 입력 제공 	<ul style="list-style-type: none"> - 그룹끼리 적은 내용을 바탕으로 내용을 재구성 - 문법, 응집성, 일관성 등을 확인
4. 분석과 교정 단계(analysis and correction)	<ul style="list-style-type: none"> - 원문과 비교 대조를 통한 교정, 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> - 적은 내용을 발표

첫 번째, 준비 단계에서는 교사가 과제에서 사용될 텍스트에 대해 설명하고 필요한 어휘를 지도하는 것을 통해 교사와 학습자 간의 상호작용이 이루어진다. 두 번째, 받아쓰기 단계에서는 교사가 학습자에게 보통의 말하기 속도로 텍스트를 두 번 들려주고 학습자들은 첫 번째 듣기를 할 때 들은 내용을 바로 적지 않고 듣기만 하면서 전체 내용을 이해한다. 그리고 두 번째 듣기를 할 때는 들은 내용을 그대로 적지 않고 중요한 어휘나 표현을 적어둔다. 다음으로 재구성 단계에서는 그룹 내에서 각자 적은 내용을 교환하고 이를 바탕으로 원문과 비슷하게 텍스트를 재구성한다. 이때 교사의 역할은 학습자들을 모니터링하며 간단한 피드백

이나 도움을 주는 것이다. 마지막 단계인 분석과 교정에서 교사는 원문을 제시하여 비교하게 하는 방법을 사용한다. 학습자들은 원문과 비교하고 수정하는 과정을 통해 자신의 오류를 발견하게 되고 이를 점점하게 된다.

빈칸 채워 재구성하기 활동은 기존의 연구도구로 사용했던 빈칸 채우기 과제에서 발전되어 디토글로스 활동과 함께 진행되는 활동이라고 볼 수 있다. 이는 학습자들은 교사가 읽어 주는 원본을 듣고 그룹 활동을 통해 특정 문법 항목을 삭제한 부분을 채워 넣는 과제이다. 빈칸 채워 재구성하기 활동은 언어 형태에 대한 출력과 협상하는 데 효과적인 환경을 제공해 줄 수 있다(Pica, 2005). 이에 본고에서는 완립(Wajnryb, 1990)에서 제시한 디토글로스와 빈칸 채우기 과제의 절차를 참조하여 아래와 같이 빈칸 채우기와 글쓰기 과제를 활용하여 보조사 ‘은/는’의 교육 방안을 고안해 볼 수 있을 것이다.

자세한 내용은 다음 <표 IV-31>과 같다.

<표 IV-31> 두 과제를 활용한 빈칸 채워 재구성하기의 교육 방안 및 활동 절차²⁸⁾

교육 단계		교사 활동	학습자 활동
① 준비 단계		- 어려운 어휘 지도 - 학습자 그룹 형성	주제에 관한 토의
② 듣기 단계	딕토 글로 스	- 이야기 들려주기	중요한 어휘와 내용 적기
③ 쓰기 단계		- 학습자 모니터링	그룹 내 적은 내 용 교환하기 적은 내용을 바 탕으로 이야기 재구성
④ 빈칸 채우기 활동 단계		- 학습자 모니터링 - 피드백 입력 제공	빈칸 채우기 내 용 구성
⑤ 분석 및 교정 단계		- 원문과 비교	수정 및 발표

	- 교정 및 피드백 제공	
--	------------------	--

위와 같은 교육 단계를 자세히 설명하면 다음과 같다.

① 준비 단계

도입 부분에서 교사는 수업의 흥미를 높이기 위해 사진이나 영상을 이용하여 내용과 관련된 이야기를 나눈 후, 수업의 주제와 목표를 제시한다. 그리고 본격적인 듣기 활동을 진행하기에 앞서 미리 텍스트의 어려운 어휘를 먼저 지도한다. 이는 학습자들이 모르는 어휘로 인해 듣기 이해와 의미 파악에 있어서 방해가 되어 과제를 잘할 수 없기 때문이다. 또한 수업에서는 목표 문법 항목인 ‘은/는’을 미리 얘기하지 않는다.

② 듣기 단계

교사는 텍스트를 두 번 읽어주고 학습자들은 중요한 어휘나 표현을 받아 적는다.

③ 쓰기 단계

듣기 단계에서 학습자가 메모한 내용을 토대로 그룹의 동료들과 함께 토의한 후 텍스트를 재구성하도록 한다. 재구성하는 텍스트는 듣기 내용과 똑같이 쓰지 않고 의미만 잘 전달하는 데에 중점을 두도록 요구한다.

④ 빈칸 채우기 단계

교사가 준비된 빈칸 채우기 과제를 학습자들에게 제시하고 빈칸을 채우도록 요구한다. 가령, 다음과 같은 예시를 생각해 볼 수 있을 것이다.

28) 본고에서 고안한 활동 절차는 Nasaji & Fotos(2011)에서 제시한 빈칸 채워 재구성하기(reconstruction cloze task)의 절차를 참조하여 다시 정리한 것이다.

빈칸 채워 재구성하기:

서울은 한국의 수도로 한반도 서쪽 중심부에 위치하고 있다.
한강__ 도심__ 가로질렀다. 서울__ 중심부는 비교적 평평하지
만 주변부__ 산들로 둘러싸인 분지이다.

위 예시와 같이, 보조사 ‘은/는’은 맥락에 의존한다는 특성을 감안하여 빈칸 채우기 텍스트를 구성할 때는 맥락이 풍부한 이야기 형식으로 제시하는 것이 좋다. 이때 첫 문장은 텍스트의 메시지 파악과 맥락 이해를 돕기 위해 빈칸을 만들지 않고 최소 두 번째 문장부터 빈칸을 만드는 것이 좋다. 또한 학습자들이 우연히 점수를 얻게 되는 확률을 최소화하기 위해 제거된 조사 중에 목표 문법 항목 ‘은/는’ 외에 방해 문항으로 주격 조사 ‘이/가’, 목적격 조사 ‘을/를’ 등 다른 조사도 삭제할 필요가 있다.

⑤ 분석 및 교정 단계

글쓰기 단계가 끝나고 교사가 원본을 학습자들에게 제시하여 그룹별로 재구성한 텍스트와 완성한 빈칸 채우기 과제를 비교하면서 동료들과 함께 문법적 오류를 찾아내고 수정하게 한다.

V. 결론

대부분 교재에서 보조사 ‘은/는’의 교육은 초급 단계부터 이루어지고 있으나 이에 대해 매우 단편적으로 다루고 간략하게 설명하고 있다. 예컨대 교재에서는 ‘사과가 있다’에서 “‘이/가’는 격 조사이다.” ‘사과는 있다’에서 “‘은/는’은 보조사이다”와 같은 방식으로 조사에 대한 설명을 제시하고 있다. 그런데 ‘사과가 있다’와 ‘사과는 있다’를 어떤 경우에 사용해야 하는지, 어떻게 구분해야 하는지에 대해서는 자세히 설명하지 않는 경우가 대부분이다. 한국어교육에서 실제로 요구되는 최종 학습 목표는 조사의 개념, 형태, 의미의 순서로 학습한 후 이들을 구별하여 사용할 수 있는 능력이다. 조사 분류만으로 이러한 차이를 설명하기는 어렵다. 또한 이러한 교수 방식은 문법 항목을 고립적으로 살펴보고 있으며, 이에 대응하는 학습 활동이 없거나 적절하지 않다는 문제점 등이 있다.

이에 본 연구에서는 문어 산출 과제를 활용한 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 살피고 그 결과를 토대로 교육적 시사점을 탐색해 보고자 하였다. 연구를 진행하기에 앞서 본고에서는 이론적 배경의 검토를 통해 현재 한국어교육 현장에서 한국어 조사의 분류와 보조사의 개념과 특성을 대체로 언급하지 않은 것을 지적하며 상세한 보조사 ‘은/는’ 의미·기능의 틀을 제시하였다. 이어서 “문장 속에서 어떤 대상이 화제임을 나타내는 보조사”와 “어떤 대상이 다른 것과 대조됨을 나타내는 보조사”를 보조사 ‘은/는’의 의미·기능의 틀로 설정하여 연구를 시작하였다. 이와 같은 이론적 배경을 기초로 하여 연구 문제를 해결하기 위해 학습자의 한국어 능력 시험에 따라 중급 학습자와 고급 학습자로 분류하여 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제를 통해 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득에 관한 연구를 다음과 같이 진행하였다.

첫째, 중국인 학습자들이 두 가지 문어 산출 과제 수행 시 도출한 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 정확도 측정과 변이 양상을 중심으로 분석하

였다. 이를 통해 과제 유형에 따른 한국어 보조사 ‘은/는’의 정확도는 ‘집중도가 높은 과제일수록 정확도가 높다’는 예상과 달리 ‘글쓰기 과제의 정확도 > 빈칸 채우기 과제의 정확도’ 순서로 나타났다.

둘째, 문어 산출 과제 유형에 따른 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 학습자의 숙달도별로 분석하여 살펴보았다. 보조사 ‘은/는’의 정확도는 학습자의 한국어능력과 비례하는 것을 알 수 있으며 정답률은 ‘고급 학습자 > 중급 학습자’ 순으로 나타났다. 그러나 고급 학습자의 경우, 보조사 ‘은/는’의 정확도는 과제 유형에 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 또한 ‘은/는’의 의미·기능에 따른 변이 양상을 살펴보았을 때, 변이 유형은 ‘대치’, ‘생략’, ‘과잉’, ‘형태’와 같이 다양하게 나타났다. ‘주제’의 의미·기능에서 중·고급 학습자가 모두 ‘대치’ 오류를 많이 나타냈으며, ‘대조’ 의미·기능에서는 ‘은/는’을 누락하여 ‘생략’ 오류가 가장 많이 나타났다.

이어서 이상의 연구 결과를 토대로 협동적 산출 과제 네 가지 유형 중의 디토클로스와 빈칸 채워 재구성하기를 활용하여 ‘은/는’의 교육 방안을 제언해 보았다. 두 가지 활동은 모두 기존의 연구도구로 사용했던 빈칸 채우기와 쓰기 과제에서 발전되어 진행되는 활동이며 언어 형태에 대한 출력과 협상하는 데 효과적이라고 할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 본 연구는 중국인 학습자의 보조사 ‘은/는’의 습득 양상을 과제별, 숙달도별 사용 양상 및 변이 양상을 통해 도출해 냈다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 본 연구의 실험 참여자가 모두 중국인 중·고급 학습자로 한정하였기 때문에 실험 결과를 일반화시키는 데에는 한계가 있을 것이다. 또한 보조사 ‘은/는’이 상황 맥락에 많이 의존한다는 특성으로 인해 연구자가 빈칸 채우기 과제와 글쓰기 과제를 검토하는 데 주관적인 영향을 받아 정확도의 차이가 있을 수 있다. 비록 오류 판정하는 데 있어서 한국어교육전공자 5명에게 재검토를 받았지만 오류 판정에서 이들의 주관적인 판단이 개입될 여지가 있다. 문어 산출 과제 중 글쓰기 과제에서 학습자들이 조사를 회피하는 경우도 있을

수 있다. 따라서 차후에는 문어 산출 과제뿐만 아니라 다양한 과제 또는 담화 장르에서 산출되는 학습자 발화를 토대로 ‘은/는’의 습득 양상을 밝힐 수 있는 다양한 후속 연구가 이어지길 기대한다.

참 고 문 헌

교재

경희대학교 언어교육원 교재편찬위원회(2016), 경희대 한국어, 형설출판사.

고려대학교 한국어문화교육센터(2010), 재미있는 한국어, 교보문고.

서울대학교 언어교육원(2010), 한국어, 문진미디어.

성균어학원(2011), 배우기 쉬운 한국어 5, 성균관대학교출판부.

연세대학교 한국어학당(2013), 연세 한국어, 연세대학교출판문화원.

이화여자대학교 언어교육원(2008), 말이 트이는 한국어, 이화여자대학교출판부.

사전

국립국어원(1999), 표준국어대사전, 두산동아.

국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어 문법 1-체계 편, 커뮤니케이션북스.

국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어 문법 2-용법 편, 커뮤니케이션북스.

백봉자(2006), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 하우.

연세대학교 언어정보개발연구원(2003), 연세한국어사전, 두산동아.

국내 논저

Song, Yini(2014), 중국인 한국어 학습자의 주어중출문 인식 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.

- 강일석(1987), 국어 낱말 집기 검사의 실험 연구, 국어교육연구 19, 147-174쪽.
- 고석주(2008), 현대 한국어 조사의 계량적 연구, 보고서.
- 고영근·구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.
- 고지은(2010), 쓰기 과제 유형에 따른 중학생들의 쓰기 동기 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 고춘화(2008), 국어과 평가도구로서의 낱말 집기 검사 연구, 국어교육연구 43, 1-32쪽.
- 고현숙(1998), 한국어의 주제와 주어, 담화와 인지 5(1), 1-15쪽.
- 귀진(2017), 중국인 한국어 학습자의 부사격 조사 ‘에’ 습득 연구: 문법성 판단과 구어 산출을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 귀진·김영주(2016), 문법성 판단 테스트를 통해 본 중국인 학습자의 부사격 조사 ‘에’의 습득 양상, 국어교육연구 37, 1-28쪽.
- 권미림(2013), 중국인 한국어 학습자의 조사 사용에 대한 오류 분석과 교육 방안, 한양대학교 석사학위논문.
- 권재일(1994), 한국어 문법의 연구, 서광학술자료사.
- 김정은(2018), 한국어의 주제와 초점 표현 방식에 대한 한국어 교육학적 연구: ‘은/는’과 ‘이/가’를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 김동일·김희주·고혜정(2016), 빈칸 채우기 검사의 연구 동향: 척도유형과 특성을 중심으로, 학습장애 연구 13(2), 29-54쪽.
- 김령(2012), 중국인 학습자를 위한 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’ 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김미경(2017), 중국어권 한국어 학습자의 조사 오류 및 사용 양상 연구: 중·고급 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’ 오류 및 선택 요인을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 김미옥(1994), 한국어 학습에 나타난 오류 분석, 한국어 교육 5, 233-244쪽.
- 김미형(2004), 한국어 구어와 문어의 특징 연구, 한말연구 15, 23쪽.

- 김미형(2011), 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기본 전제와 기능 분석, 담화와 인지 18(3), 23-64쪽.
- 김미형(2015), 조사 ‘은/는’의 정체성-문법서와 교재에서 어떻게 기술할 것인가?, 한말연구 38, 55쪽.
- 김세미(2007), 보조사를 통한 한국어와 중국어의 주제문 비교 연구, 중국어문학논집 44, 135-154쪽.
- 김순복(1983), 제1언어와 제2언어 능력 간의 상관관계를 측정하기 위한 클로즈 절차, 영어교육 26, 87-109쪽.
- 김영일(2012), 한국어 교육을 위한 ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미기능 및 상황모형 연구, 숭실대학교 석사학위논문.
- 김영일(2016), ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미기능 및 상황모형 연구, 초급 학습자를 대상으로, 언어와 정보 사회 28, 59-107쪽.
- 김영일(2016), ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미기능 및 제시방법 연구: 초급 학습자를 대상으로, 국제한국어교육학회 2016, 263쪽.
- 김영일(2016), 한국어교육을 위한 ‘은/는’의 특성 재고찰, 국어교육 155, 217-262쪽.
- 김원경(1993), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’에 대한 실험적 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김유미(2002), 학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류 분석 연구, 외국어로서의 한국어교육 27(1), 141-168쪽.
- 김인규(2009), 학문 목적을 위한 한국어교육에서 “듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)” 적용 방안 연구, 새국어교육 82, 51-72쪽.
- 김정숙·남기춘(2002), 영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방법: ‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로, 한국어 교육 13(1), 27쪽.
- 김지은(2009), 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치오류 분석, 언어과학연구 48, 1-40쪽.
- 김진호(1999), 특수조사 ‘은/는’의 통사·의미 연구, 경원대학교 석사학위

논문.

김진호(2000), 국어 특수조사의 통사·의미 연구: ‘은/는’의 중심으로, 역락.

김호정(2006), 한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구, 이중언어학 32, 159쪽.

김호정(2012), 중국어권 한국 유학생의 조사 중첩 습득 양상 연구, 국어교육 137, 381쪽.

김호정·강남옥(2010), 한국어 학습자의 문법 습득 양상 연구 (Ⅱ): 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 양상을 중심으로, 국어국문학 156, 5-41쪽.

남기심(1972), 주제어와 주어, 어문학, 128-131쪽.

남기심(2001), 국어 문법의 탐구 V. 대학사.

남윤진(2005), “현대 한국어 조사 ‘은/는’의 분포와 기능” 우리말 연구: 서른아홉=마당, 대학사.

남윤진(2006), 국어 조사 식별의 문제에 대한 반성, 형태론 8(1), 121-127쪽.

류구상(1980), 국어 조사 ‘는’에 대한 연구, 한글학회 170, 541-586쪽.

류영영(2012), ‘가/이’와 ‘는/은’의 차이에 대하여, 중국조선어문 2012(2), 38-44쪽.

박동호(2006), 한국어 특수조사 교육 방안, 한국의국어교육학회 2006(1), 261-266쪽.

박소영(2008), 중국인 학습자의 한국어 조사 사용 오류 분석과 교수 방안: 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’을 중심으로, 성신여자대학교 석사학위논문.

박승윤(1986), 담화의 기능상으로 본 국어의 주제, 한국언어학회, 언어 11(1), 1-15쪽.

박철우(2003), 한국어 정보구조에서의 화제와 초점, 역락.

박철우(2015), 보조사의 기능과 정보구조, 국어학 73, 269-307쪽.

- 박혜숙(2016), 제2언어로서의 영어습득의 이론과 실제, 한국문화사.
- 박호관(2007), ‘들춤’표지 ‘은/는’의 유형과 문맥적 의미·기능, 어문학 96, 87-109쪽.
- 배두본(1997), 영어 교육학, 한신문화사.
- 백봉자(2006), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 하우.
- 백수진(2011), 중국인 학습자를 위한 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 교육: 중국어와의 대응을 중심으로, 언어와 문화 7(1), 149-168쪽.
- 서정수(1996), 국어문법, 한양대학교 출판원.
- 서정숙(2014), 한국어 조사 교육: 맥락에 기초한 ‘은/는’, ‘이/가’를 중심으로, 강남대학교 석사학위논문.
- 서혜영(2006), 성인 EFL 학습자의 전치사 사용에 관한 오류분석, 동아대학교 석사학위논문.
- 성기철(1985), 국어의 주제 문제, 한글학회 188, 65-90쪽.
- 성기철(2007), 한국어 문법 연구, 글누림.
- 손정환(1983), 클로즈 테스트(cloze test)에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 신권식(2001), 비계로서의 쓰기 과제 제시 방법 연구: ‘물러나기’와 ‘다가가기’를 중심으로, 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 안용준(2009), 한국어 교재에 나타난 ‘이/가’, ‘은/는’의 의미·기능과 효과적인 교수 방안, 한양대학교 석사학위논문.
- 오현정(2011), 보조사 ‘은/는’과 주격 조사 ‘이/가’의 교수·학습 방법 연구: 한국어 고급 단계 외국인 학습자를 대상으로, 한국어 의미학 35, 189-213쪽.
- 원천(2013), 중국어권 학습자를 위한 보조사 ‘은/는’의 교육 방안 연구, 부산대학교 석사학위논문.
- 이상태(1979), 읽기의 과정과 그 검증, 배달말학회 4, 1-44쪽.
- 이익섭(2005), 한국어 문법, 서울대학교 출판부.
- 이익섭·임홍빈(1986), 국어 문법론, 학연사.

- 이지연(2006), 한국어 보조사에 대한 연구, 홍익대학교 석사학위논문.
- 이해영(2011), 학습자 언어 연구: 오류분석과 중간언어 연구, 이중언어학 47, 307-330쪽.
- 이훈(2006), ‘은/는’의 순차적 교수에 대하여, 어문론집 35, 47-68쪽.
- 임동훈(2004), 한국어 조사의 하위 부류와 결합 유형, 국어학 43, 119-154쪽.
- 임동훈(2012), ‘은/는’과 중형의 의미 관계, 국어학 64, 217-271쪽.
- 임홍빈(1972), 국어의 주제화 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 임홍빈(1998), 국어 문법의 심층, 태학사.
- 임홍빈(2007), 한국어의 주제와 통사 분석: 주제 개념의 새로운 전개, 서울대학교 출판부.
- 전동근(2007), 과제 유형에 따른 중간언어 변이 연구: 중국어권 학습자의 조사 ‘을/를’ 습득을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 전병만(1979), 아랍어 과목에서 표준화된 시험의 측정도구로서의 클로즈 테스트, 영어문학 3, 141-153쪽.
- 전병만(1985), 언어능력평가, 한신문화사.
- 전하리(2017), 외국어로서의 한국어 평가도구로서의 클로즈 테스트 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 정소아(2005), 과제 유형에 따른 학습자 언어의 변이 연구: 대용어의 기능을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정수민(2011), 중국인 한국어 학습자의 과제 유형에 따른 피동 표현 습득 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정정분(1989), 집기 검사(cloze test)의 방법론에 대한 연구, 경북대학교 석사학위논문.
- 정주리·유해준(2018), 조사 사용 오류 분석을 통한 한국어 교육 방안, 국제한국어교육 4(1), 47-77쪽.
- 정혜(2018), 중국 학생의 한국어 보조사 사용에 나타난 오류에 대한 분석, 중국조선어문 1, 35-44쪽.

- 조용준·전성경(2006), 한국어능력 평가로서의 빈칸 시험의 개발에 대한 기초적 연구, 한말연구 19, 347-377쪽.
- 조운경·박신향(2012), 출력활동이 목표문법항목에의 주목 및 학습에 미치는 영향, 영어학 12(4), 825-852쪽.
- 조재심(1994), 영어능력 측정도구로서의 클로즈 테스트 연구, 조선대학교 석사학위논문.
- 주은경(2004), 한국어 학습자의 조사 ‘에’의 용법별 습득 양상 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 채완(1975), 조사 ‘는’의 의미, 국어학 4, 93-113쪽.
- 채완(1977), 현대국어 특수조사의 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 채완(1979), 화제의 의미, 관악어문연구 4, 205-227쪽.
- 최련(2015), 한국어 강조 보조사 연구: ‘나/이나’, ‘도’, ‘만’, ‘야/이야’, ‘은/는’의 경우, 서울대학교 석사학위논문.
- 한명숙(2015), 영어 화자가 생성한 한국어 문장의 조사 오류 사례와 한국어교육의 과제, 새국어교육 103, 255쪽.
- 한미향(2001), 담화능력 측정도구로서 클로즈 테스트, 동아대학교 석사학위논문.
- 한미향(2002), 담화능력 측정도구로서 클로즈 테스트, 영어교육연구 14(2), 407-432쪽.
- 한미향(2010), EFL학습자의 영어 능력과 클로즈 테스트 수행, 영어학 10(4), 939-962쪽.
- 한송화(2016), 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 오류 연구: 언어권과 숙달도에 따른 차이를 중심으로, 어문론총 70, 111-151쪽.
- 한송화(2017), 구어 담화에서 보조사 ‘은/는’의 의미와 담화 기능, 한국어 의미학 55, 81-111쪽.
- 허경희(2001), 과제 유형에 따른 중간언어 변이: 형태소를 중심으로, 서울교육대학교 석사학위논문.

- 홍사만(2002), 국어 특수조사 신연구, 역락.
- 홍선미 · 조순정(2010), 영어습득론, 한국문화사.
- 홍수민(2018), 과제 유형에 따른 베트남 학습자의 중간언어 변이 양상 연구: 조사 ‘은/는’을 중심으로, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 황종배 외(2007), 외국인 학습자의 한국어 조사중첩 습득 연구, 외국어교육 14(4), 391-416쪽.
- 황현경(2018), 말하기와 쓰기에 나타난 중간언어 발달 양상 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.

국외 논저

- Abraham R. G. & C. A. Chapelle(1992), *The meaning of cloze test scores: an item difficulty perspective*, The Modern Language Journal 76(4), 468-478.
- Adjemian, C. (1976), *On The Nature Of Interlanguage System?*, Language Learning 16(2), 297-320.
- Alderson J. C. (1979), *The cloze procedure and proficiency in English as a Foreign Language*, TESOL Quarterly 13, 219-229.
- Brown, H. D. (2000), *Teaching by Principles*, New Jersey. (권오량 · 김영숙 역 (2008), 원리에 의한 교수, 제3판, 서울: Pearson Education Korea)
- Brown, H. D. (2001), *Principles of Language Learning and Teaching*. (이홍수 외 역(2007), 외국어 학습 · 교수의 원리, 제5판, 서울: Pearson Education Korea)
- Brown, J. D(1993), *What are the characteristic of natural cloze test?*, Language Testing 10, 93-116.
- C. Doughty & E. Varela(1998), *Communicative Focus on Form*, in C.

- Doughty & J. Williams(Eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 114-138, Cambridge: Cambridge University Press.
- C. Doughty(1991), *Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence From an Empirical Study of SL Relativization*, *Studies in Second Language Acquisition* 13, 431-469.
- Chafe, W. (1976), *Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects and Topics*, In Li, C. ed., *Subject and Topic*, New York: Academic Press.
- Chafe, W. (1994), *Discourse, Consciousness, and Time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*, London: University of Chicago Press.
- Chafe, W. (2007), *The Importance Of corpus Linguistics To Understanding The Nature Of Language*, In W. Tuebert & R. Krishnamurthy(Eds.) *Corpus Linguistics: Critical Concepts In Linguistics*, 41-57, New york: Routledge.
- Eli Hinkel & Sandra Fotos(2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London. (김서형 · 이혜숙 · 이지영 · 손다정 역(2010), 새로운 시각으로 논의하는 제2언어 교실에서의 문법 교육, 한국문화사)
- Ellis, R. & Helen, B. & Loewen, S. (2002), *Doing Focus-on-form*, *System* 30(4).
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press. (김윤경 역(1998), *외국어 습득론*, 한국문화사)
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 824.
- Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

- (박경자 · 장미경 · 오은진 역(2001), 제2언어 습득, 박이정출판사)
- Ellis, R. (2006), *Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition*, AILA Review 19(1), 18-41.
- Ellis, R. (2009), *Principled Grammar Teaching*, System 37(2).
- Fotos, S. & Ellis, R. (1991), *Communicating About Grammar: A task-based approach*, TESOL Quarterly 2, 605-628.
- Fotos, S. & Ellis, R. (2009), *Communicating about Grammar: A task-based approach*, TESOL Quarterly 25(4).
- Gass, S.M. & L. Selinker(1994), *Second Language Acquisition: an introductory course*, LEA. (박의재·이정원 역(1999), 제2언어 습득론, 한신문화사)
- Hossein Nassaji & Sandra Fotos(2011), *Teaching Grammar in Second Language Classroom*, Routledge.
- J. Bahns & H. Wode(1980), *Second Language Development: Trends and Issues*.
- K. Hyltenstam(1977), *Implicational Patterns in Interlanguage syntax variation*, language learning 27, 83-411.
- K. Hyltenstam(1984), *The use of typological markedness conditions as predictors in Second Language Acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses*, In R.W. Andersen, ed., *Second Languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). *From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?* In R. Johnson & M. Swain (Eds.) *Immersion education: International Perspectives*, 284-309, NY: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.

- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (김윤경 역(2000), *외국어 교육 이론과 실제*, 한국문화사)
- Kuno, S. (1973), *The Structure of the Japanese Language*, The M.I.T. Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- Larsen-Freeman, D. (1975), *The Acquisition of Grammatical morphemes by adult esl students*, TESOL Quarterly 9(4), 409.
- Li, C. & Thompson, S. (1976), *Subject and Topic: A new Typology of Language*, In Li, C. ed., *Subject and Topic*, New York: Academic Press.
- Lyle F. Bachman(1985), *Performance on Cloze Tests With Fixed-ratio and Rational Deletions*, TESOL Quarterly 19(3), 535-556.
- McCarthy, M & Carter, R. (1994), *Language as Discourse: Perspectives For Language Teaching*, Longman.
- Nunan, D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*. (임병빈 · 한혜령 · 송해 성 · 김지선 역(2003), *제2언어 교수 학습*, 한국문화사)
- Oller, J. W. Jr(1979), *Language Tests at school*, London: Longman.
- Roberta G. Abraham & Carol A. Chapelle(1992), *The Meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective*, The Modern Language Journal 76(4), 468-479.
- Rutherford, W. (1987), *Second Language Grammar: learning and teaching*, Longman.
- S. Pit Corder(1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press. (신승용 · 김지민 · 이순영 역(2011), *중간언어와 오류 분석*, 박이정)
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. International review of applied linguistics

tics 10, 209-231.

- Swain, M. (1995), *Three Function of Output in Second Language Learning*, In Gook, G. & Seidlhofer, B. (Eds), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). *Focus on form through conscious reflection*, In C. Doughty & J. Williams(Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* 64-81). NewYork, NY: Cambridge University Press.
- Thombury. S. (1999), *How to Teach Grammars*, Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching: practice and theory*, Cambridge University Press. (이관규 외 역(2004), *문법을 어떻게 가르칠 것인가*, 한국문화사)
- Van Dijk(1980), *Textwissenschaft*. (정시호 역(1995), *텍스트학*, 서울: 민음사)
- Wajnryb, r. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. & Doughty, C. (1998), *Focus on Form in Classroom*, Cambridge University Press.

<부록 1> 빈칸 채우기 과제

안녕하세요. 이 연구의 목적은 한국어 ‘조사(助詞)’의 습득 양상을 알아보는 데 있습니다. 여러분의 답변은 한국어 조사 습득 연구에 큰 도움이 될 것입니다. 응답 자료는 학술적인 목적 외에 다른 용도로 절대 사용되지 않습니다. 시간을 내 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 한비하 올림

<기본 정보>

1. 성별: 남 ☐ 여 ☐
2. 연령: ____세
3. 한국어 수준: ____급
4. 한국어 학습 기간: ____ 년 ____ 개월
5. 한국 거주 기간: ____ 년 ____ 개월

※ 빈칸에 들어갈 조사를 써주세요. 단, 조사가 필요 없을 경우 0으로 표시해 주세요.

1.

나는 000이라고 한다. 올해 나(내) __ 20살이다. 나(내) __ 언니 한 명 __ 있다. 우리 언니 __ 키 __ 크지 않지만 얼굴 __ 매우 예쁘다. 가름한 얼굴 __ 눈도 크고 코도 오뎅하고 해서 마치

영화배우 같다. 그래서 어렸을 때부터 언니___ 인기___ 많았다. 나도 언니의 아름다움을 인정한다. 그런데 나(내)___ 그런 언니와 비교해서 못 생겼다. 그래서 친구들로___ 놀림___ 많이 받곤 했다. 초등학교 때 우리___ 서울___ 있는 작은 한옥에 살았다. 골목 안에 한옥 여섯 채가 있었는데, 초등학교___ 다니는 아이___ 열 명이 넘었다. 그 중 모든 남자 아이들이 우리 언니___ 좋아했다. 그래서 학교___ 끝날 때쯤 되면 골목___ 시끌벅적했다. 그렇게 몇 년 동안 한옥___ 살다가 초등학교___ 졸업하자마자 우리 집___ 이사했다. 우리 집___ 인천에 있는데 학교___ 서울에 있다. 그래서 학교___ 갈 때마다 항상 두 시간 전에 집___ 출발해야 한다. 그래서 나(내)___ 학교를 다니는 동안 꼭 서울___ 있는 학교 근처로 이사를 갔으면 좋겠다.

(장영희, 『살아온 기적, 살아갈 기적』, 샘터사, 2009, 129-132쪽. 원문을 수정하여 발췌함)

2.

나의 학창시절 이야기다. 나(내)___ 중학교에 다니던 70년대에___ 너나없이 가난했습니다. 점심시간만 되면 도시락___ 싸오지 못해 수돗물로 허기(饥饿)___ 채우는 친구___ 열 명 정도 되던 그 시절, 내 단 짹 성호도 그 중 하나였습니다. 나(내)___ 나(내)___ 싸온 도시락이라도 같이 나눠 먹자는 생각으로 성호___ 숟가락___ 내밀곤 했습니다. “하하, 사나이가 친구 밥그릇에 손___ 대면 쓰나. 나, 인간 이성호 한 끼 굶는다고 안 죽는다!” 그렇지만 나(내)___ 읽을 수 있었습니다. 멍쩍어하는(不自然) 표정 뒤에 숨겨진 녀석의 구겨진 자존심을. 그런데 다음날 점심시간, 반장___ 느닷없이(突然) 커다란 양푼을 꺼내놓았습니다. “얘들아, 우리 다 같이 비빔밥 만들어 먹자!” (후략...)

(「우정의 양푼 비빔밥」, KBS ‘tv동화 행복한 세상’, 2004)

3.

제주도는 한국의 가장 남쪽에 자리 잡고 있는 가장 큰 섬이다. 한라산__ 중심으로 북쪽에__ 제주 시__ 있고, 남쪽에__ 서귀포 시__ 있다. 근해에는 난류가 흐르고 있기 때문에 한국에서 가장 따뜻한 곳이다. 그래서 한국의 다른 도시와 달리 겨울에도 밭에는 채소__ 자라고 있으며, 눈__ 와도 금방 녹아 버린다. 그래서 여기에서__ 눈을 보기가 힘들다.

그리고 제주도에서만 볼 수 있는 신기한 것__ 제주도의 집에__ 대문이 없다는 것이다. 대문 대신 담과 담 사이 출입구__ 긴 나무 세 개__ 걸쳐놓은 것을 볼 수 있다. 걸쳐놓은 나무 세 개의 한 쪽__ 다 내려놓은 것__ 집 안에 사람__ 있으니까 들어오라는 표시이다. 두 개를 내려놓았을 때__ 가까운 곳에 나갔다가 곧 돌아온다는 표시이다. 하나만 내려놓은 것__ 조금 멀리 갔다가 저녁때쯤 돌아온다는 표시라고 한다. (...중략)

제주도라고 하면 지금까지 ‘삼다(三多)’__ 떠올렸지만, 이제부터__ ‘오다(五多)’__ 떠올려도 괜찮을 것 같다. 왜냐하면 바람, 돌, 여자뿐만 아니라 감귤과 유채도 많이 있기 때문이다. 관광객들__ 감귤나무__ 보기 위해 서귀포에 간다. 서울__ 파는 감귤이 대부분 서귀포__ 나는 것이다.

(교재 辽宁民族出版社, 『新编中级韩国语-下』 중급한국어 하권 1과 본문 내용 수정 및 발췌)

4.

병에 걸리면 사람들은 약으로 병균을 죽인다. 나쁜 병균 ___몸 안에 들어왔기 때문에 병___ 났다고 생각하는 것이다. 머리___ 아프면 두통약___ 먹고 배___ 아프면 소화제___ 먹는다. 서양의학___이렇게 병___ 싸우는 의학이다. (...중략) 한의학___ 오랜 옛날에 중국에서 처음 시작되어서 한국___ 들어왔다. 한 의학___ 한국에 처음 들어온 것___ 2500년 전이라고 한다. 서양의학___ 들어오기 전까지 한의학___ 여러 나라 사람들___ 많은 도움을 주었다. 하지만 요즘 사람들___ 한의학보다 서양의학___ 더 찾는 경향이 있는 것 같다.

(교재『한국어 2』 서울대학교 언어교육원, 미진미디어 출판사, 제17과 본문 인용)

5.

옛날 하늘나라에 환인이라는 하늘의 임금님이 있었다. 환인에게는 환웅이라는 아들이 있었다. 그런데 환웅___하늘나라에서 살기보다는 땅으로 내려 가 살고 싶어 했다. 환인___아들의 뜻을 알고 아들___ 땅을 다스리도록 허락했다.

땅으로 내려온 환웅___ 백두산에 마을을 만들고 백성을 모아 다스리기 시작했다. 이때 환웅이 사는 곳에서 멀지 않은 곳에 호랑이 한 마리와 곰 한 마리___ 살고 있었다. 그들___사람이 되는 것___소원이었다. 그래서 환웅을 찾아가 사람이 되게 해 달라고 간절히 부탁했다. 환웅은 쑥과 마늘___ 주면서 다음과 같이 말했다.

“너희들___ 굴속에서 이것만 먹고 백 일 동안 햇빛을 보지 않으면 사람이 될 수 있을 것이다.”

곰과 호랑이___ 쑥과 마늘___ 가지고 캄캄한 굴속으로 들어갔다. 호랑이___ 배고픔을 참지 못하고 며칠 만에 굴에서 뛰쳐나왔으나 곰___ 백 일 동안 참아 아름다운 여자가 되었다. 사람이 된 곰___ 결혼을 하고 싶어 했다. 그래서 환웅___ 잠시 사람으로 변해 그 여자와 결혼을 했다.

이렇게 해서 태어난 아이___ 바로 한국을 처음 세운 ‘단군’이다. 단군___ 더 살기 좋은 곳을 찾아 백두산 아래로 내려와서 그곳에 나라를 세우고 ‘조선’이라고 불렀다.

(교재 『한국어 4』, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어 출판사)

6.

옛날 옛날에 어느 마을에 형제 두 명이 살고 있었다. 욕심쟁이(貪得无厌의) 형 놀부와 착한 동생 흥부였다. 부모님이 돌아가시자 놀부___ 더욱 욕심이 많아졌다. 놀부___ 재산을 모두 차지하고 동생 흥부___ 추운 겨울에 집에서 쫓아냈다. 집에서 쫓겨난 흥부___ 가족들을 데리고 살 곳을 찾아다녔다. 가난한 흥부___ 사람이 살지 않는 빈집을 찾았다. 춥고 배고픈 생활을 하면서 힘들게 살아갔다.

어느 봄날, 흥부 집 지붕에 제비___ 집을 짓고 새끼를 키웠다. 커다란 뱀 한 마리가 새끼 제비를 공격했다. 이를 본 흥부가 뱀을 쫓아냈다. 그런데 새끼 제비 한 마리가 떨어져서 다리___ 부러졌다.

흥부___ 불쌍한 제비의 다리를 고쳐 주었다. 뱀 때문에 죽을 뻔했던 제비___ 흥부에게 은혜를 갚고 싶었다. 다음 해 봄에 그 제비___ 다시 흥부 집을 찾아왔다.

제비가 박씨(葫芦种子)를 떨어뜨려 주었다. 흥부___ 박씨를

집 앞에 심었다. 박씨_____ 잘 자라서 커다란 박이 주렁주렁
(成串地) 열렸다.

“어서 박을 타(打开)서 속을 끓여 먹자!”

홍부네 식구_____ 톱(锯子)을 빌려서 박을 타기 시작했다.

첫 번째 박을 쪼터니 박 속에서 금은보화(金銀財寶)가 가득하게 담겨 있다. 두 번째 박을 켜 보았더니 쌀과 고기_____ 들어 있었다. 세 번째 박 속에서_____ 수많은 사람들이 나와서 집을 지어 주었다. 홍부_____ 이렇게 해서 하루아침에 큰 부자가 되었다.

이 소식을 들은 놀부_____ 배가 아팠다. 당장 제비를 잡아 다리_____ 부러뜨리고 다시 고쳐 주었다. 이 제비도 다음 해 봄에 돌아와서 박씨 하나를 주었다. 놀부_____ 싱글벙글 웃으며 이 박씨를 심었다. 시간이 흘러 박이 크게 자라자 놀부도 박을 쪼다.

“좋아! 안에 있는 것이 분명 금이로구나!”

첫 번째 박에서_____ 똥물이 쏟아져 나왔다. 두 번째 박에서_____ 도깨비가 나와 놀부와 가족들을 때렸다. 세 번째 박에서, 도둑들이 나와 모든 물건을 훔쳐 갔다. 놀부_____ 하루아침에 거지가 되었다.

Abstract

An Acquisition Study on Korean Auxiliary Particle ‘eun/neun’ of Chinese intermediate and advanced Learners According to Task Types

–Based on Analysis of Written Language Output Task–

HAN, FEIXIA

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to investigate the acquisition patterns of Korean auxiliary particle ‘eun/neun’ according to the type of tasks and to explore educational implications based on Chinese intermediate and advanced learners’ usage results.

Korean language is the agglutinative language, and Korean particles are developed. As there are no particles in Chinese language, they are much more difficult for Chinese learners to properly use them according to different situations and context. Among them, especially the auxiliary particle ‘eun/neun’ has complicated and various meaning functions, so Korean learners make mistakes frequently and they have many difficulties in acquiring it. Especially, ‘Replacement error’ phenomenon between the two particles ‘i/ga’ and ‘eun/neun’ appears as a high error

rate because the 'i/ga' and the 'eun/neun' are recognized as the same grammatical form by Korean learners. And because of the nature of the auxiliary particle 'eun/neun' being dependent on the sentence context, learners should not simply memorize the meaning function of that. Therefore, it is necessary to take educational measures to reflect the semantic characteristics of 'eun/neun' for Chinese learners, especially at advanced level.

However, in the Korean language education, the researches related to the 'eun/neun' of the learner are mainly the function analysis of 'eun/neun', the contrast analysis with other languages, or the error analysis through the written language. And there is little research on the acquisition of the learners' Korean auxiliary particle 'eun/neun'. In this study, I wanted to investigate the acquisition patterns of 'eun/neun' through the cloze test and the writing task. Based on these results, I proposed the education method of 'eun/neun' using the written language output task.

The composition of this article is as follows. In chapter I, I clarified the purpose and necessity of the study and examined the previous studies related to 'eun/neun' in the Korean language education.

In Section II, I examined the theoretical background related to this study. First, I examined the second language acquisition and the intermediate language of the learners, and identified the influencing factors of 'eun/neun' acquisition. Then, I reanalyzed the meaning function of 'eun/neun', and subdivided the meaning function of 'eun/neun'. In order to find out how 'eun/neun' is taught in Korean language education field, I have selected and analyzed the most widely used Korean textbooks in Korea and China, and pointed out the problems related to 'eun/neun' in the textbooks. Second, in order to examine the learning patterns of Chinese learners, I reorganized the usage patterns of 'eun/neun', such as 'error of replacement', 'error of omission', 'error of surplus' based on the previous research and corpus.

Finally, I discussed the concept and features of the two tasks and in order to find out the variation of the learners' language according to the task types, I decided to extract the acquisition pattern of the auxiliary particle 'eun/neun' through the two written language output task of cloze test and writing.

In Section III, the research methods and procedures of this study are described. In the first part of the preliminary study, I explained how to construct the subject of cloze test and writing task used in this study. In addition, the study procedure and data analysis method in this experiment were presented.

Section IV describes the study results. As a result, firstly, the acquisition pattern of the assistant 'eun/neun' of the Chinese Korean learners was significantly different according to the task type. Second, as a result of studying the learning style of 'eun/neun' according to the type of assignment, it was found that the advanced learners showed higher correct answer rate than the intermediate learners in the cloze test and writing tasks, it means advanced learners have acquired well. Third, the acquisition patterns of 'eun/neun' are varied by different task type. Fourth, even if the same type of task is performed, it can be confirmed that the language variation varies according to the learner's mastery.

Finally, Section V is the conclusion. This study has the following significance. First, through the various task types, I examined the acquisition patterns and variations types of 'eun/neun'. Second, it was found that the acquisition of 'eun/neun' through the task type is influenced by the learners' proficiency and shows various variations. However, due to the nature of the cloze test used in this study, the learner must use the Korean particles in the blank space, so increased the error rate. On the other hand, in writing, the number of mistakes was increased due to the avoidance of investigation which makes it difficult for the learner to choose. In the future, we hope to follow up

on Korean auxiliary particle ‘eun/neun’, which is based on learners’ utterance in actual communication situations.

Key words : Korean Education, Korean Auxiliary Partide, ‘eun/neun’, Chinese Middle and advanced Learners, L2 Acquisition, Written Language Output Task

Student Number : 2016-26706